



**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS.**

**EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO:  
REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL  
ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Memoria de Trabajo de Fin de Máster presentado por:

**Daniel Benedito Vidagany**

Tutor: **Dr. Antonio José Morales Hernández**

Cotutor: **Dr. David Parra Monserrat**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Valencia, septiembre 2015



## **FICHA TÉCNICA**

**Máster:** Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Universitat de València.

**Especialidad:** Didáctica de la Ciencias Sociales

**Autor/a:** Benedito Vidagany, Daniel.

**Título de la memoria:** El concepto de ciudadanía global en el currículo: repercusión en las representaciones sociales del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

**Tutores/as:** Morales Hernández, Antonio José y Parra Monserrat, David

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

**Fecha de defensa:** 25 de septiembre del 2015

**Calificación:**

**Códigos UNESCO:**



**RESUMEN:** El concepto de Ciudadanía Global plantea nuevos paradigmas de conocimiento del mundo y su organización social, que derivan en distintos procesos de interacción entre los seres humanos, entre sí y con el planeta Tierra. Su tratamiento en el tercer ciclo de la Educación Primaria ha sido muy diverso en el currículo LOE (2006) y LOMCE (2013).

Esta investigación pretende indagar en la evolución de este concepto en la legislación educativa y en la importancia de una óptima didáctica por su repercusión en una futura práctica social sostenible y solidaria. A partir de este diagnóstico se pretende mostrar la existencia de una serie de carencias para poner en competencia el concepto de Ciudadanía Global, cuyos indicios se constatarán en las representaciones sociales del alumnado del tercer ciclo de primaria, mediante un estudio de casos llevado a cabo en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

**PALABRAS CLAVE:** Educación para la Ciudadanía Planetaria; solidaridad; sostenibilidad; currículum; representaciones sociales.

**RESUM:** El concepte de Ciutadania Global o Planetària planteja nous paradigmes de coneixement del món i la seua organització social, que deriven en distints processos d'interacció entre els éssers humans, entre ells i amb el planeta Terra. El seu tractament en el tercer cicle de l'Educació Primària ha sigut molt divers en el currículum LOE (2006) i LOMCE (2013).

Aquesta investigació pretén indagar en l'evolució d'aquest concepte en la legislació educativa i en la importància d'una òptima didàctica per la seua repercussió en una futura pràctica social sostenible i solidària. A partir d'aquest diagnòstic es pretén mostrar l'existència d'una sèrie de carències per a passar en competència el concepte de Ciutadania Global. Aquests indicis es constataran en les representacions socials de l'alumnat del tercer cicle de primària, mitjançant un estudi de casos dut a terme en l'àmbit de la Comunitat Valenciana.

**PARAULES CLAU:** Educació per a la Ciutadania Planetària; solidaritat; sostenibilitat; currículum, representacions socials.

**ABSTRACT:** The concept of Global Citizenship raises new paradigms of knowledge of the world and its social organization. These paradigms lead to different processes of interaction between human beings and the planet Earth. Its treatment in the third cycle of Primary Education has been very different in the curriculum of the LOE (2006) and LOMCE (2013).

This research aims to investigate the evolution of this concept in educational legislation and the importance of an optimal teaching through its impact on future sustainable and inclusive social practice. The main goal of this analysis is to reveal the existence of deficiencies to highlight the concept of Global Citizenship, present in the social representations of students of the third cycle of primary school, through a case study carried out in the area of Valencia.

**KEYWORDS:** Global Citizenship Education; solidarity; sustainability; curriculum; social representations.

## **ÍNDICE**

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b>	16
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	18
3.1. Ciudadanía Global y sostenibilidad planetaria	18
3.2. Propuestas didácticas para la Ciudadanía Global	27
3.3. Percepción y representación social sobre la ciudadanía global	30
<b>4. METODOLOGÍA</b>	36
<b>5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	40
5.1. Estudio de la legislación	40
5.2. Representaciones pictóricas	51
5.3. Discusión de los datos	67
<b>6. CONCLUSIONES</b>	72
<b>7. CONTRIBUCIÓN CIENTÍFICA, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO</b>	75
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b>	77
<b>9. ANEXOS</b>	84





EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*“...la Tierra-Patria. Todavía no llegamos a reconocerla como  
casa común de la humanidad”*

(Morín, 2003:269)

*“Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona...”*

*Los derechos de la persona son los derechos del planeta”*

(T.Roszak, 1985)



## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se viene hablando de la necesidad de una educación para la ciudadanía global o planetaria, educación para el desarrollo, educación ambiental global, con el fin de conseguir un cambio en las actitudes y valores de los niños y jóvenes que revierta en un mundo más justo y en un cambio de paradigma global con respecto al medio ambiente, derechos humanos y del planeta; en fin, para conseguir un mundo más solidario y sostenible.

La Ciudadanía Global o Planetaria aborda todos los ámbitos de la vida. No es sólo un concepto sino una actitud ante uno mismo y la sociedad a la que perteneces. Ésta concierne valores, hábitos y actitudes que podemos aplicar en nuestro día a día, en casa, en las calles de nuestras ciudades y en el mundo que nos rodea y con el que estamos conectados.

El bienestar social y moral del ser humano está vinculado a este concepto y a su desarrollo, y es a través de la educación, raíz indiscutible de la construcción social, donde se puede producir la comprensión y toma de conciencia de esta dimensión global de la ciudadanía. Por ello, consideramos la tarea educativa de gran relevancia en el desarrollo integral del ser humano y su relación con la propia naturaleza, de la cual forma parte.

A través de la educación queremos desinstitucionalizar la política como único ente capaz de cambiar la situación a la que se enfrenta el planeta y empoderar al ciudadano para una participación activa que, desde la acción local, pueda contribuir a un cambio de paradigma global sostenible y solidario con el planeta y las especies que lo habitamos. La ciudadanía activa y global nos lleva a hablar del ciudadano como agente político, un agente de cambio que admita su responsabilidad y adopte una actitud pro-planetaria. Así pues, hablar de Educación para la Ciudadanía Global es hablar de política al tratarse de la formación de los *polites* o ciudadanos, quienes han de hacer que su *polis* funcione de forma sostenible, ahora más que nunca, en una dirección abierta hacia la “ciudad planetaria”.

La educación ambiental, educación para la paz, interculturalidad, solidaridad, son términos y materias introducidas en el currículum ya desde los años 70<sup>1</sup>. Si bien esto no implica que estos conceptos reflejen el significado que hoy en día se atribuye al concepto de Ciudadanía Planetaria. La falta de coherencia entre los contenidos establecidos en el currículum para abordar el concepto de Ciudadanía Planetaria y los paradigmas necesarios para su puesta en competencia dificultan la consecución de los objetivos propuestos al respecto. Con la LOGSE se incluye el área de Conocimiento del Medio para trabajar de forma conjunta las ciencias sociales y las ciencias naturales. Más tarde la LOE planteará la necesidad de trabajar las competencias básicas. Hasta llegar a la LOMCE donde se propone un retorno a la separación disciplinar “ciencias sociales/ciencias naturales” que, de forma conjunta a la desaparición de la “competencia de interacción con el medio físico” y la modificación de la “competencia social y ciudadana”, dificulta la puesta en práctica del concepto de ciudadanía global desde la participación ciudadana activa. Profundizaremos en esto más tarde en el apartado Estudio de la legislación, incidiendo de forma particular en la normativa vigente en el momento de esta investigación.

Poco podemos avanzar si sólo hablamos y mostramos conceptos e ideas y no desglosamos las relaciones necesarias que estos implican. Como veremos en el marco teórico, un concepto tan amplio, como lo es la Ciudadanía Global, conlleva una visión holística del mundo en el que vivimos, una fuerte formación crítica y la asimilación, por vivencia, de unos hábitos y actitudes que fomenten la solidaridad y la sostenibilidad. En fin, sólo es posible lograr la Ciudadanía Global a través de un aprendizaje interdisciplinar e integrando ese saber en la cotidianidad, “dentro de las especiales exigencias del nuevo entorno ecológico que nos obliga a adoptar unas conductas inéditas y que, por eso, han de ser aprendidas y promovidas pedagógicamente” (Gutiérrez y Prado, 2000:33).

En esta dirección se está trabajando en el ámbito educativo, tanto desde las universidades como desde foros o plataformas sociales y políticas. Es por eso que, en esta investigación, queremos tener presente dichos estudios e investigaciones relacionadas con nuestra temática, pues preceden a nuestro trabajo y sientan una base y

---

<sup>1</sup> LGE 14/1970 art. 16 (p.12529) “...para el desarrollo de aptitudes de convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, [...]”

un material de consulta que nos ayudará a indagar en líneas de investigación nuevas o complementarias. Así, han sido de gran ayuda la Tesis Doctoral de Olga Moreno Fernández (2013) y los Trabajos de Fin de Máster de Javier Fonfría de la Torre (2013), Diana Santana Martín (2014) y Dafne García Durá (2015), entre otros/as, por sus aportaciones referidas al estado de la cuestión con respecto a la Ciudadanía Global (en el caso de Olga Moreno) y a la participación ciudadana e interpretación de las representaciones sociales focalizadas en el ámbito de la Educación Ambiental.

También nos remitiremos a congresos y conferencias internacionales relevantes en el rumbo que está tomando la educación respecto a medio ambiente, desarrollo sostenible y ciudadanía global. Desde que se celebró la “Cumbre de la Tierra” (Estocolmo, 1972) hasta los congresos y conferencias dentro del programa de la OEI “Década de la educación para la sostenibilidad” (2005-2014) en la que ha tenido una participación activa la Dra. Amparo Vilches<sup>2</sup>, han sido muchos los esfuerzos a través de conferencias, tratados y proyectos internacionales, así como publicaciones a raíz de ellos y de la investigación desde las universidades. Bagaje bibliográfico que atenderemos en el apartado del marco teórico.

Pero el mayor aliciente en este trabajo de investigación es ver que está dentro de una corriente que, lejos de perder inercia, toma cada vez más fuerza en el ámbito educativo internacional. Tanto es así que la Ciudadanía Global es uno de los indicadores temáticos propuestos en la Agenda Educativa post 2015 de la UNESCO, quien además señala que está aumentando la incorporación de una educación para el desarrollo con enfoque de ciudadanía global en los procesos educativos de la comunidad internacional.

Las perspectivas de futuro del interés suscitado por esta temática también quedan recogidas en el XXVII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales para el 2016 a cargo de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) que llevará por título “Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la ciudadanía global”. Nuestra intención es poder contribuir humildemente con este estudio de casos al citado

---

<sup>2</sup> Amparo Vilches es Catedrática de la Universitat de València y ha sido coordinadora de este mismo máster. Entre otras muchas actividades, es colaboradora de la OEI y del programa “Década de la Educación para la Sostenibilidad 2005-2014”. Ver en bibliografía.

simposio para colaborar en la evolución del concepto de Ciudadanía Global desde el ámbito escolar.

Además, el XIV Coloquio Internacional de Geocrítica de la Universitat de Barcelona que se celebrará en dicha ciudad en 2016 con el título “Las Utopías y la Construcción de la Sociedad del Futuro”, dará un espacio a “La Ciudadanía Universal” como uno de los ejes temáticos del coloquio. No cabe decir que este congreso no relega la ciudadanía universal a una utopía en cuanto quimera sino como propuesta que, partiendo de la “visión crítica de la realidad existente, propongan caminos para pensar en un futuro mejor, más justo y sostenible”<sup>3</sup>.

En cuanto a la estructura del trabajo, ésta consta de dos partes principales, a saber, un marco teórico que fundamente bibliográficamente lo que vamos a investigar, y la implementación de la investigación, que en este caso se apoya en dos pilares: el análisis del currículo para tercer ciclo de Primaria y la recogida de representaciones pictóricas del alumnado de tres colegios diferentes, por su innovación al respecto, para su posterior análisis e interpretación.

El marco teórico consta de tres partes correspondientes al grueso de la investigación: primero se plasmará la problemática medioambiental y social, que es acuciante, echando una mirada en la historia reciente sobre las medidas y decisiones tomadas al respecto y la opinión de reputados autores en cuanto a la dirección a tomar por la humanidad; seguidamente ofreceremos una valoración de esas medidas en el ámbito educativo, propuestas didácticas implementadas con éxito e investigaciones contrastadas de pedagogos y universidades que trabajan por una correcta didáctica de la Educación para la Ciudadanía Global o planetaria. Cerramos el marco teórico con las investigaciones de autores como Calixto, Barraza, Reigota, Moscovici o Souto y Morales sobre las representaciones pictóricas como método para dilucidar qué representación social tiene nuestro alumnado acerca de la Ciudadanía Global y los valores que ésta implica.

Creemos que el principal aporte de esta investigación es el análisis de la legislación curricular vigente, LOE-LOMCE, en materia de Ciudadanía Global, dentro del área de las ciencias sociales. Este análisis nos dará una noción de cómo se está

---

<sup>3</sup> <http://www.ub.edu/geocrit/XIV-Coloquio-Internacional-de-Geocritica.htm> Consultado 16 agosto 2015.

interpretando este concepto y de qué forma se apela a la Ciudadanía Global, si de un modo interrelacionado, con una visión “glocal”<sup>4</sup>, o por el contrario sin problematizar ni relacionar saberes con la práctica cotidiana, aislando así los elementos que componen este concepto multidimensional.

A modo de trabajo de campo, analizaremos las representaciones pictóricas espontáneas de una muestra de 133 alumnos y alumnas de tres colegios valencianos con distintas líneas educativas y de diferentes ambientes para aproximarnos a la idea o representación social que tiene el alumnado Primaria sobre la Ciudadanía Global.

La razón de centrarnos en la LOE y LOMCE es debido a que son las dos leyes vigentes en el momento de la presente investigación, el curso académico 2014/15. Escogimos el tercer ciclo de Primaria por ser la etapa donde se trabaja más el tema medioambiental junto con una visión más amplia de la geografía e historia y las relaciones que éstas pueden tener con el presente.

La elección de los colegios responde, no tan sólo al diferente contexto social, cultural y económico donde se encuentran, sino principalmente al carácter innovador o no con el que se ha tratado la materia en los distintos centros.

La metodología cualitativa, como lo es el estudio de las representaciones sociales a través de representaciones pictóricas espontáneas, nos da una idea amplia de lo que el alumnado conoce acerca de la Ciudadanía Global o planetaria, tal y como argumentamos en el marco teórico.

---

<sup>4</sup> “La Conferencia Habitat II (Estambul, 1996), muestra el concepto de las ciudades como modelo de la organización territorial e inserta el concepto de globalización en el ámbito local a partir de lo que se define como glocalización es decir la articulación entre lo global y lo local” (FEMP, 2002:371)” (Morales, 2003: 464) Tesis Doctoral: Biogeografía y aprovechamiento de la flora autóctona valenciana.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La adopción de unos valores, hábitos y actitudes acordes con una Ciudadanía Global o Planetaria supone un cambio profundo y radical, aunque paulatino, respecto a la dirección que está tomando el mundo. Pero en todo proceso de cambio es necesaria una evaluación y crítica constructiva de los procedimientos y efectividad de dicho proceso, para así detectar carencias o estancamientos en el avance hacia el objetivo fijado. Este modesto trabajo pretende hacer una investigación de una parte de este proceso en lo que atañe a legislación (principio prescriptivo de los contenidos en educación) y representaciones sociales del alumnado (fin último del proceso enseñanza-aprendizaje formal) relacionadas con la asimilación del concepto de Ciudadanía Global y su incidencia en la transformación social mediante la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con su medio local y global.

Una pregunta inicial motiva esta investigación: ¿Son fructíferos los esfuerzos por educar en la ciudadanía ambiental y planetaria? Cuestión que trataremos de abordar respondiendo otras preguntas más específicas: ¿De qué manera se plantea el concepto de Ciudadanía Global en el currículo? ¿Cómo repercute esto en el aprendizaje significativo del concepto de Ciudadanía Global por parte del alumnado?

Como hemos dicho anteriormente, una evaluación no tiene como fin el juicio estéril ni la pura calificación de un proceder, sino la mejora y avance hacia unos objetivos marcados y bien justificados. Lo cual nos hará llegar a otra reflexión: ¿Qué mejoras podrían darse en la legislación para que la construcción y aprendizaje de este concepto por parte del alumnado tenga una repercusión en las sociedades actuales y venideras?

Existe la posibilidad de que este proceso no se esté dando de forma satisfactoria o que avance muy lentamente, por lo que formularemos una hipótesis, referente a la importancia y prioridad concedida a la Ciudadanía Global en el currículo y a cómo este trato condiciona el grado de asimilación significativa por parte del alumnado. La hipótesis de la presente investigación es la siguiente: *El currículo que posibilita proyectos interdisciplinares innovadores para la comprensión del concepto Ciudadanía Global en el tercer ciclo de primaria favorece el aprendizaje de dicho concepto en su dimensión social y natural de manera globalizada y fomenta los procesos de glocalización.*



Para ello planteamos un análisis ex post-facto de la legislación educativa de 3º ciclo de primaria, contextualizado en un estudio de casos en el ámbito de la Comunidad Valenciana. A través del citado estudio de casos se quiere verificar la relación existente entre cómo se muestra el concepto de Ciudadanía Global en el marco normativo actual de la educación primaria y cómo es percibido y asimilado por el alumnado que ha recibido tal educación.

Nos planteamos la consecución de una serie de objetivos para acercarnos a la demostración o refutación de dicha hipótesis:

- Nuestro primer objetivo será el de documentar de qué manera se incluye en la legislación curricular el concepto de Ciudadanía Global, que aunque puede no nombrar este concepto podría incluir términos y objetivos relacionados con él.

- El segundo objetivo fijado es el de aproximarnos a un marco teórico-práctico sobre la didáctica de la Ciudadanía Global con diseños y propuestas didácticas ya implementadas y con resultados satisfactoriamente demostrados.

- Un tercer objetivo es conocer la visión de Ciudadanía Global que tiene el alumnado de tercer ciclo de primaria a través de sus representaciones pictóricas. Para ello, hemos creído conveniente formarnos un marco teórico sobre las teorías relacionadas con la obtención de datos a través del análisis de representaciones pictóricas, dándonos así un bagaje introductorio para la interpretación de las muestras pictóricas tomadas en esta investigación.

Nos adentramos, pues, en el marco teórico, el cual nos dará unas bases para la presente investigación.

### 3. MARCO TEÓRICO

La Ciudadanía Global es un concepto amplio, con innumerables matices y diferentes nomenclaturas dependientes del autor o del ámbito desde el que se trata, lo cual también dota a este concepto de un amplio marco teórico al que trataremos de aproximarnos en el primer subapartado. En el siguiente apartado analizaremos cuáles son las características propias de una Educación para la Ciudadanía Global o planetaria según autores relevantes e informes de organismos internacionales en el ámbito de la educación, así como algunas propuestas didácticas implementadas con éxito tanto en España como internacionalmente. También veremos en este apartado la evolución del concepto en la legislación precedente a la actual, desde una visión crítica.

En el último subapartado abordaremos un marco teórico que avale la metodología de la presente investigación en referencia a la obtención de datos e información útil sobre las concepciones espontáneas del alumnado, mediante el análisis de representaciones pictóricas. Asimismo, contemplaremos las variables a tener en cuenta en nuestra metodología con las aportaciones de investigadores en este campo.

#### 3.1 Ciudadanía global y sostenibilidad planetaria

“Al mundo le falta un tornillo”, cantaba Gardel, y puede ser que lo perdiese de tantas vueltas que da a un ritmo cada vez más acelerado. Desde mediados del siglo XX para acá el mundo se ha convulsionado en lo económico, en lo tecnológico, en lo social y en lo político. Pero los avances en tecnología y el crecimiento económico no se han repartido por igual en todo el planeta y, curiosamente, el crecimiento del *Norte* ha ido acompañado de un creciente empobrecimiento del *Sur*. A la vez curioso es que el *Sur* no ha podido disfrutar de los derechos y logros sociales que el *Norte* ha alcanzado dentro de su propia burbuja; una burbuja que es permeable hacia dentro pero que no comparte hacia afuera.

Después del desastre de la Segunda Guerra Mundial y con la formación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la comunidad internacional ha firmado un sin fin de tratados, acuerdos, declaración de intenciones y cartas de derechos para los humanos, los animales e incluso la Tierra. Aun así, es difícil encontrar la herramienta

adecuada para arreglar el mundo o hacer que, al menos, gire de forma estable y no se nos desmiembre.

En 75 años de intentos por alcanzar un mundo mejor, lejos de conseguirlo, el hambre, la pobreza, las injusticias sociales y la crisis medioambiental van en aumento y a un ritmo alarmante. Según la Food and Agriculture Organization de la ONU (2001), el 16% de la población, 800 millones de personas, viven en malnutrición y la quinta parte del mundo, 1200 millones de personas, viven en la pobreza. La contaminación producida por el nivel de vida desenfrenado que exporta occidente al resto del mundo aumenta la acidez de los océanos y mares poniendo en peligro numerosas especies, necesarias para el equilibrio del ecosistema planetario. El 30% de las especies marinas puede desaparecer en 75 años según la IGBP<sup>5</sup>.

Ante estas cifras, que significan personas, vidas y realidades ambientales, se han hecho numerosos esfuerzos, que no son infructíferos en fin, y que día a día son más y cobran más fuerza. Esfuerzos que ya no sólo parten de los gobiernos y organizaciones internacionales destinadas a ello sino de las mismas personas y de instituciones locales como son las escuelas. ¿Se está llegando quizás a una concienciación global y a una participación activa de la ciudadanía para hacer frente a situaciones límite que nos conciernen a todos?

Ese fue el propósito de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, también llamada “Cumbre de la Tierra” y que se celebró en Estocolmo (Suecia) en 1972. En ella se declara por primera vez que “el hombre es a la vez obra y artífice del medio que le rodea”<sup>6</sup>. Esta afirmación nos hace ver que, aunque el ser humano ha desarrollado la capacidad de cambiar su entorno para su propio beneficio y evolución, no debe olvidarse que él mismo es fruto de su entorno y debe cuidarlo y respetarlo comprendiendo que su vida depende de la salud del planeta. Ya en esta

---

<sup>5</sup> International Geosphere-Biosphere Programme es un programa de la Earth Science System Project, una asociación que investiga y aporta soluciones a los problemas que la Tierra afronta por la acción del ser humano. Sobre la acidificación de los océanos y su relación con la acción humana, véase <http://www.igbp.net/publications/summariesforpolicymakers/summariesforpolicymakers/oceanacidificationsummaryforpolicymakers2013.html>, consultado el 7-agosto-2015.

<sup>6</sup> Punto primero de la Declaración de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo 1972. <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/estocolmo01.pdf> Consultado en 18-julio-2015.

conferencia se piensa en la importancia de dar una educación en términos ambientales a las generaciones más jóvenes, como se refleja en el Principio 19 de su Declaración, para fomentar un sentido de responsabilidad en cuanto a la protección y conservación del medio ambiente.

Cinco años más tarde, en la Conferencia de Tbilisi (1977), en Georgia, la urgencia con la que se vio la situación del planeta hizo poner el dedo en la educación como mejor herramienta para hacer un giro profundo en el estado de la Tierra y la humanidad. En miras de alcanzar la equidad y solidaridad de las naciones y la preservación de todas las especies y su hábitat, la educación debe servir, como dice la Declaración, para “crear conciencia y mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente”. Una educación desde lo formal a lo no formal, desde las escuelas a los medios de comunicación y las políticas estatales, con un enfoque global e interdisciplinario que fomente comportamientos positivos hacia el medio ambiente y la justa utilización de los recursos por las naciones. Esta reunión declaró su interés por una educación que “vincule los actos del presente con las consecuencias del futuro” y que demuestre la “interdependencia de las comunidades nacionales y la necesaria solidaridad entre todo el género humano”<sup>7</sup>.

En 1983, se creó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, que parte de la convicción y la intención de “construir un futuro más próspero, justo y seguro”. Tres años después, 1987, dicha Comisión sacó a la luz un informe llamado “Nuestro Futuro Común”, conocido como “Informe Brundtland”<sup>8</sup>. En él se revela que el modelo de desarrollo imperante conduce a “aumentos en términos de pobreza, vulnerabilidad y degradación del medio ambiente” siendo necesario un cambio de modelo que permita crecer en términos de desarrollo humano a la vez que se cuida el medio ambiente. A esto se le llamó “*desarrollo sostenible o sustentable*”, “aquel que garantiza las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras”. En el informe se exhorta a los gobiernos a distribuir los recursos en favor de los más necesitados y garantizar que sus agencias y empresas trabajen de forma sostenible económica y ecológicamente. Para ello, se da de nuevo importancia a

---

<sup>7</sup> Declaración de Tbilisi, <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf> Consultado el 2 agosto 2015

<sup>8</sup> <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0506189.pdf> Consultado 2 agosto 2015

una educación que cree conciencia medioambiental y que derive en una ciudadanía participativa, facilitando los gobiernos que esta participación sea posible en los procesos de decisión democrática.

La siguiente Cumbre de la Tierra se celebró en Rio de Janeiro en 1992 (en 1982, en Nairobi, fracasaron todos los intentos por cerrar los acuerdos propuestos). 172 gobiernos y 14.000 organizaciones no gubernamentales acuerdan en Rio92 un programa para cumplir los principios allí elaborados, y se crea la Agenda 21 marcando las dimensiones socioeconómicas, los recursos y los medios para alcanzar un desarrollo sostenible. En su Principio 4º se declara: “Para alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente debe ser parte del proceso de desarrollo y no puede ser considerado por separado”<sup>9</sup>. Para ello, Naciones Unidas crea en 1996 el programa Ciudadanía Ambiental Global con el fin de contar con un ciudadano comprometido, con un cambio profundo de mentalidad, de conceptos y de valores respecto al medio ambiente. Este programa además defiende que la formación de una ciudadanía ambiental, crítica y participativa es un componente estratégico para la construcción de la democracia (Gutiérrez y Prado, 2000). Una democracia plena, entendida no sólo como participación y representatividad sino como forma de promover la solidaridad más allá de los intereses particulares.

En 2002 se celebra la siguiente Cumbre de la Tierra en Johannesburgo (Sudáfrica) poniendo especial énfasis en la ecología como concienciación para el Desarrollo Sostenible.

En el 2005, Naciones Unidas impulsa el programa Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible con el que pretende movilizar los recursos educativos de todo el mundo para crear un futuro más sostenible<sup>10</sup>. Desde ese mismo instante, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) impulsa la Educación para la Sostenibilidad creando varios programas que se implementarán alrededor de todo el mundo.

---

<sup>9</sup> <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm> Consultado 10-agosto-2015

<sup>10</sup> <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/> Consultado el 10-agosto-2015.

***Identidad planetaria***

Desde que Diógenes de Sínope (412a.C – 323a.C), se concibiese a sí mismo como ciudadano del mundo, renunciando a cualquier frontera y abogando por la equidad de los seres humanos, la concepción de una ciudadanía global ha tenido innumerables dimensiones y connotaciones, muchas veces al servicio de intereses y políticas expansionistas y uniformizantes. La tendencia globalizadora de hoy en día, alentada por los grandes mercados y amparada por las políticas que a ellos ceden, está más cerca del *cosmopolitismo estoico* del emperador Marco Aurelio (todo el mundo bajo una misma ley) que de la postura defendida por Diógenes, un mundo en el que hay algo por encima de las leyes humanas, y esto es la Naturaleza. En último término, éste es el cariz que toma la Ciudadanía Global que aquí nos ataño: el de una ciudadanía que se sabe, se siente, parte de un “*todo*”, de un entorno del cual depende, haciendo lo posible por mantenerlo y cuidarlo, individualmente o en comunidad, haciendo uso de las herramientas de participación ciudadana y de los deberes y derechos que conoce y usa responsablemente.

Ésta es, en realidad, una definición muy cercana a la de la mera “ciudadanía” si entendemos el “*todo*” por nuestra comunidad más cercana (Novo, 2006:373). Pero si, como dicen María Novo y M. Ángeles Murga (2010), entendemos el desarrollo humano, nuestro desarrollo, en paralelo y en co-evolución con la biosfera, y que nuestras acciones en el ambiente local repercuten sobre la globalidad del planeta, tendremos que ampliar nuestro horizonte personal hacia una identidad planetaria. Un ser humano como ser ecodependiente que hace de su entorno el principio de su identidad (Morin, 1984).

Es imposible acercarnos a “*el otro*” cuando lo vemos como un extraño. A lo largo de la historia y por procesos socio-políticos hemos llegado incluso a perder la identidad como especie cerrando el círculo en torno a un etnocentrismo restrictivo de otras identidades, creando así la alteridad y la exclusión.

Con relación a la dimensión identitaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Parra y Segarra (2011) señalan que tradicionalmente se ha utilizado la cultura como creadora de la identidad nacional y se ha petrificado como dogma identitario, excluyendo la multiidentidad y la posibilidad de “*el otro-igual*”. Necesitamos, como

aprecia el Decreto 38/2008 de la Generalitat Valenciana<sup>11</sup>, formar “una identidad como resultado de una buena relación entre el yo y el mundo”. Para hacer frente al “desafío ético” que, según Bauman (2005b: 121), representa este mundo global interdependiente, debemos elevar nuestras identidades a un rango planetario y humanitario. Una identidad que como expresa Beck (2005) sea inclusiva y que sustituya la lógica del “o esto o lo otro” por la lógica del “no sólo sino también”.

Para Habermas, en las sociedades más plurales ya no se asocia la ciudadanía a una identidad de nación, cultura y etnia propia y homogénea sino a una identidad comunicativa y comunicadora que trasciende fronteras (Habermas, 2004). Es pues necesario que la Educación para la Ciudadanía Global no se quede en diseños curriculares basados en discursos teóricos sino que facilite la comunicación entre identidades para favorecer la participación, el trabajo y los proyectos en común (Imbernón, 2002).

Anteriormente, Edgar Morin habló de nuestro planeta como patria y patria de todos los seres humanos (1993: 212); puntualizaríamos de acuerdo con Gutiérrez y Prado (2000: 23) “de todos los seres que lo habitan”. Así, Morin aboga por una ciudadanía que comprenda la finitud terrestre y que renuncie al mito de la omnipotencia técnica, consagrando sus conocimientos no a dominar sino a acondicionar, mejorar y comprender su hábitat, su casa, su patria Tierra y el mantenimiento de la vida que ésta alberga (Morin y Kern, 1993: 224 y ss). La Ciudadanía Global asume así una “identidad terrenal”, según Morin, quien entiende que no se debe oponer la patria a lo universal sino vincular e integrar las patrias familiar, regional y nacional dentro del “universo concreto de la patria terrenal” (Morin, 2001: 92).

Beck (2006:pp.72-73), del mismo modo, sugiere que la Ciudadanía Global o Cosmopolitismo ha de tratar lo global y lo local de manera interconectada y recíprocamente interdependiente. Esto significa que lo que hacemos aquí afecta a las personas y al medioambiente en otras partes del mundo. Esta relación entre lo local y lo global, Crang (2005) la asimila al funcionamiento del mundo como red de conexiones donde fluyen las informaciones, las ideas, las personas y las relaciones de éstas con su

---

<sup>11</sup> Decreto 38/2008 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5734, 03/04/2008) (p.55024).

entorno, formando parte de un mismo ente, surgiendo así la idea de lo “glocal” o “glocalización” en ruptura con la bipolarización local-global (Crang, 2005 en Moreno, 2013).

### ***Ciudadanías***

Este concepto de ciudadanía no es nuevo, ni exclusivo. De hecho, es un concepto que toma diferentes nombres de acuerdo a matices y variaciones ideológicas. Así, la UNESCO hace un llamamiento a una ciudadanía universal, mientras que en la Carta de las Naciones Unidas de 1945 se hace referencia a una ciudadanía mundial. Banks (1997) y Merryfield, Jarchow y Pickert (1997) hablan de ciudadanía global y, desde el plano de la ética, Martha Nussbaum (1996) o Adela Cortina (2003) abordan la ciudadanía cosmopolita. Desde la política medioambiental Andrew Dobson (2001, 2005) o Carneiro (1996), entre otros, hablan de una ciudadanía ecológica o ambiental. El mismo Carneiro (1999) habla de ciudadanía democrática haciendo referencia a la justicia social.

En la siguiente página adjuntamos un extracto de la tabla (tabla 1) de Rodríguez Cabrera (2002:86-87) sobre las acepciones de ciudadanía en torno al ámbito que tratamos.

En el presente trabajo hablaremos tanto de Ciudadanía Global como de Ciudadanía Planetaria (Boff, 1995; Gutiérrez Pérez, 2003) usando esta segunda opción para no crear confusión con el término frecuentemente usado de Globalización, de connotación más económica. También nos servirá en nuestro estudio de casos cuando hablemos de “*una visión global*” como ítem de clasificación de las representaciones sociales; en ese apartado usaremos solamente Ciudadanía Planetaria.



EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Tabla 1 Acepciones de Ciudadanía**

<b>CONCEPTO DE CIUDADANÍA</b>	<b>AUTORES REPRESENTATIVOS</b>	<b>DIMENSIÓN QUE SE DESTACA</b>
Ciudadanía cosmopolita	Cortina (1996)	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.
Ciudadanía global	Banks (1997) Steve Olu (1997) Oxfam	Ciudadanos del mundo. Respeto y valoración de la diversidad. Equidad, sostenibilidad, responsabilidad.
Ciudadanía multicultural	Kymlicka (1995) Carneiro (1996)	Derechos colectivos. Solidaridad, respeto.
Ciudadanía intercultural	Cortina (1999)	Diálogo entre culturas. No recrearse en las diferencias. Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de las que no son respetables. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía democrática	Carneiro (1999)	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos.
Ciudadanía ambiental	Carneiro (1996)	Desarrollo sostenible.

Fuente: Rodríguez Cabrera (2002:86-87)

### *Solidaridad y sostenibilidad*

Desde hace unos años, la solidaridad ha tomado una connotación de caridad, de ayuda a los desfavorecidos. Pero no es ese el sentido primero de la palabra. Su raíz hace referencia a la solidez de una comunidad, a la unión de sus partes. Y aquí en este trabajo queremos dar además un sentido planetario a este concepto: solidaridad como la cualidad de ser solidarios, es decir, de sentirnos parte y contribuir a la solidez de nuestro planeta como ecosistema que hace posible la vida y que funciona de una manera sostenible, en pleno equilibrio. Puesto que la fuerte unión de las partes hace que perdure un sistema identitario (una persona, una roca, un árbol...) entendemos que algo sólido es algo que se sostiene, y de ahí la relación solidaridad-sostenibilidad.

Con este matiz etimológico queremos hacer notar que una actitud solidaria, no sólo con nuestros congéneres sino con todas las especies y con el Planeta, nos lleva a una sostenibilidad de nuestro entorno. Así pues en el presente trabajo nos centraremos en estos dos conceptos como meta pedagógica para la Ciudadanía Global. Aun así, tomaremos la solidaridad como vertiente social y la sostenibilidad como vertiente ambiental de este concepto.

El nuevo paradigma ecológico implica un modelo de organización social y una forma de relacionarnos con la naturaleza que sean sostenibles. Como dicen F. Gutiérrez y C. Prado (2000:20), “hemos roto el equilibrio natural y, de no recuperarlo con urgencia, nos hemos de atener a sus consecuencias pues nos jugamos la supervivencia como especie.” Un equilibrio que los pueblos antiguos poseían y que hemos ido perdiendo con el paso de los tiempos. Partimos de un saber olvidado, de un desarraigo de nuestro entorno y de la alienación de nosotros mismos como una especie al margen de la naturaleza. Necesitamos reaprender, deconstruir esa realidad fragmentada para volver a vivir de manera sostenible y solidaria.

Con este interés parte la Conferencia de Tbilisi en 1977, el de preparar a la ciudadanía por medio de la comprensión crítica de los problemas del mundo actual y dotar de recursos para mejorar la vida y el medio ambiente. Para ello se instó a dar a la educación un enfoque global e interdisciplinar que haga reconocer al alumnado la interdependencia de todos los seres y la de estos con el Planeta. Esta educación medioambiental hace patente la necesaria solidaridad entre el género humano.

A su vez, como hemos visto en el marco teórico, tanto la Agenda 21 como los esfuerzos de las Naciones Unidas para la educación van dirigidos a conseguir un desarrollo humano de una manera sostenible con el planeta.

Pasemos ahora a ver algunas valoraciones pedagógicas y propuestas didácticas que se han elaborado e implementado con éxito tanto en el ámbito internacional como en nuestro país sobre Educación para la Ciudadanía Global.

### **3.2 Propuestas didácticas para la Ciudadanía Global**

“Educarse es impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana”

Gutiérrez, F. (2000, p.14)

El sistema educativo tradicional, por el cual se trataba de aprehender el mundo y sus manifestaciones en una concepción estable y permanente de sus fenómenos, fue válido y eficaz tal vez en unos tiempos donde los cambios visibles se daban al cabo de largas etapas, cuando los descubrimientos científicos y los avances o cambios sociales sucedían de centurias en centurias. Sin embargo, hoy en día, ya desde el siglo XX, aunque el mundo físico y las leyes que lo rigen son los mismos, el ser humano ha adquirido poder para modificar su entorno y cambiar las relaciones que tiene con él. Asimismo, ha ido modificando, abriendo su conocimiento y su concepción sobre el funcionamiento del universo y las relaciones que tenemos con él; en él. El nuevo paradigma científico, fruto de la teoría de la relatividad y la física cuántica, donde tiempo, espacio y materia son subjetivos y cambiantes, “ha ocasionado un profundo cambio en nuestra visión del mundo, pasando de una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana a una visión holística y ecológica” (Vio Grossi, 1994), concibiendo el mundo como una red de relaciones intrínsecamente dinámica (Gutiérrez y Prado, 2003)

La adquisición de unas actitudes y valores concernientes a la ciudadanía planetaria requiere de un proceso didáctico y pedagógico que facilite la absorción de esa forma de entender el mundo. Ello requiere de la orquestación de las ciencias, incluidas las sociales, y trabajar interdisciplinar, indisciplinar y transdisciplinarmente (Garrido et al. 2007:15)

La UNESCO, en su publicación “Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century” (2014), define la Ciudadanía Global como un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia, enfatizando la interdependencia e interconectividad entre lo local, lo nacional y lo global en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales. En su informe, “Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives” (2015, p.46) recomienda dar al proceso educativo un enfoque holístico, desarrollado en colaboración con la comunidad local y cubriendo la dimensión nacional y global. Asimismo, alienta a que haya mecanismos de evaluación y mejora del proceso para que se pueda reforzar cada año escolar de acuerdo a los cambios en la sociedad y el ambiente.

Como señalan Novo y Murga (2010: 183) algunas de las pautas educativas a seguir y conseguir en la educación para la ciudadanía planetaria serían:

- “[...] - Tomar conciencia de los límites ecológicos y sociales desde posturas de autocontención y moderación en el uso de los recursos.
- Aprender a compartir en los contextos de vida locales.
- Experimentar la solidaridad sincrónica y diacrónica.
- Estimular las asociaciones locales y su inserción en redes regionales y globales.
- Practicar un pensamiento basado en relaciones e interdependencias (no en objetos aislados).
- Aprender a vivir mejor con menos, compaginando el principio de prudencia con el principio de calidad. Aplicar a lo local los límites planetarios.
- Educar para comprender y asumir la complejidad del mundo vivo (natural y social), entendiéndolo en términos de relaciones entre el todo y las partes.
- Experimentar el valor del cuidado de otros (personas y naturaleza) como una cualidad específica de lo local que tiene repercusiones planetarias.”

Hay una gran diversidad de programas educativos que trabajan siguiendo estos objetivos. Son ejemplos de ello el proyecto Enrédate de UNICEF, dirigido a los centros escolares y cuya finalidad es promover el ejercicio de la ciudadanía global solidaria y responsable a nivel mundial, la paz, tolerancia, justicia social y concienciación sobre los

problemas ambientales, proporcionando conocimientos y aptitudes para su solución y prevención<sup>12</sup>.

Olga Moreno (2013) analiza a fondo el programa Ecoescuela, nacido en 1994 de una iniciativa privada sin ánimo de lucro y que fue galardonado internacionalmente y extendido por escuelas de todo el mundo. Este proyecto educativo parte de un enfoque holístico y participativo que incluye tanto a alumnos y profesores como a toda la comunidad educativa incluidas las autoridades locales, consiguiendo equipos de trabajo heterogéneo con diversos puntos de vista sobre un mismo problema (Moreno y García, 2005. p.8).

Así, Olga Moreno (2013) se centra en la participación ciudadana como herramienta de cambio para la ciudadanía planetaria. En su tesis doctoral *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía* desarrolla unas propuestas didácticas para la plena democracia entendiendo ésta como la igualdad de oportunidades y condiciones de todas las personas.

Otra manera de trabajar la Ciudadanía Global es la Investigación Cooperativa, rama de la familia Investigación-Acción Participativa, con la que ha trabajado un equipo de 11 personas de distinta procedencia como escuelas, institutos, universidades y ONGDs. Alejandra Boni, profesora de cooperación al desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, co-coordina esta experiencia que se recoge en el libro “Cómo formar Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal” (2011) y explica cómo crear propuestas y proyectos didácticos para trabajar la Ciudadanía Global en las aulas, colaborativamente, contrarrestando así algunas carencias que puedan presentar los currículums estatales, como veremos más tarde en el estudio de la legislación.

Esta manera de investigar sin jerarquías en el aula, de manera horizontal, en la que todos juntos diseñan y participan a partir de la experiencia y la acción. No es un proyecto *para* sino *con* los alumnos, en el que el conocimiento parte de la experiencia y la práctica de las personas, lo que contribuye al logro de soluciones y cambios efectivos.

Ya la UNESCO, en su publicación “Global Citizenship Education: Topics and learning objectives” (2015), insta a adaptar el currículum estatal a los objetivos de la

---

<sup>12</sup> [http://www.enredate.org/cas/formacion\\_profesorado/que\\_es\\_enredate](http://www.enredate.org/cas/formacion_profesorado/que_es_enredate) Consultado 14 agosto 2015.

Ciudadanía Global y ofrece una guía para que, sin dejar de lado los currículos oficiales, se complementen y encaucen hacia los elementos clave como son la atención a lo local, lo nacional y lo global de una manera holística, potenciando el desarrollo sostenible, trabajando de manera colaborativa, etc (pág. 46).

Trabajar por proyectos, coordinados por el centro, que engloben a todos los cursos y alumnos, que pongan a disposición del alumnado las herramientas y la oportunidad para que ellos mismos desarrollen soluciones a problemáticas que les afectan y que ellos deciden resolver, planteando propuestas de trabajo y vivenciando los procesos, son parte significativa de la Educación para la Ciudadanía Global. Al mismo tiempo, trabajar de esta forma no crea conflicto alguno con el currículo oficial. Es más, compensa ciertas carencias en cuanto a coherencia que éste pueda tener a la hora de poner en competencia valores y actitudes que en el fondo sí proclama.

### **3.3 Percepción y representación social de la Ciudadanía Global**

Han sido grandes los esfuerzos, y siguen siéndolo, por inculcar este concepto entre la ciudadanía, por tratar de cambiar los valores y los hábitos de vida de la sociedad hacia un mundo más solidario y sostenible. Pero siendo tan holística la Ciudadanía Global no es un área escolar desde la que fácilmente podemos hacer test o pruebas evaluativas sobre la adquisición de conocimientos, valores o actitudes. Entonces, ¿cómo podríamos saber si estos programas de alfabetización en el campo del medio ambiente, la solidaridad y la sostenibilidad consiguen cambiar la percepción de sí mismos y de su entorno? ¿De qué manera podemos comprobar que está llegando el mensaje al niño y por ende a la sociedad?

La psicología social nos ofrece una manera de indagar en cómo se representa el alumnado para sí mismo este concepto (hoy en día, después de su supuesta implementación) desde un acercamiento psicopedagógico que nos haga vislumbrar un aprendizaje no visible en un examen sino en la cotidianidad de sus vidas.

A finales del s.XIX, Durkheim estableció su teoría sobre el Estado y la conciencia colectiva. Para Durkheim, la representación individual sobre una idea viene condicionada siempre por la representación colectiva que de ésta tiene el grupo o

sociedad al que pertenece (Valerio, 2006). Es decir, “las representaciones individuales se forman a partir de las producciones mentales colectivas”, y de la información y experiencias reiteradas y vividas por el grupo o sociedad. En nuestro campo de estudio, podríamos aplicarlo a lo que el alumno aprende en el aula junto a sus compañeros, además de lo experimentado en casa, en la calle o de la información y visión de la vida que le ofrecen los medios de comunicación.

Para Moscovici<sup>13</sup>, quien trabaja a partir de las afirmaciones de Durkheim, las representaciones sociales son “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, S. 1979: 17-18). Y eso es importante si, como dice el mismo autor, “las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o lo que debería ser” (Moscovici, 1994, en García de la Vega, 2014). Estas afirmaciones implican que las personas entendemos el mundo de acuerdo a una imagen social consensuada que nuestra cultura y ambiente nos transmite. Y lo más importante, según esto, el mundo que construimos está en arreglo al mundo que pensamos o que deseamos.

Es interesante mencionar lo que extrae Calixto (2009: 124) de Moscovici en cuanto a la representación de un objeto o concepto por parte de un individuo. Éste necesita de un *Alter* que a su vez tenga relación con ese mismo objeto-concepto para poder crear una representación social. Este acuerdo entre sujeto-grupo es lo que da el carácter social a la representación y lo que permite crear conocimiento y adoptar actitudes respecto a dicho objeto o concepto. Así, y de acuerdo con Martín Mora (2002) Moscovici define las representaciones sociales como “universos de opinión” que nos dan una pista de lo que el individuo o colectivo social piensa sobre un concepto determinado.

Del mismo modo, la Dra. Denise Jodelet (1986:474)<sup>14</sup> define las representaciones sociales como “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y

---

<sup>13</sup> Serge Moscovici (Rumanía, 1961) es un renombrado psicólogo social que desarrolla la teoría de las representaciones sociales fundamentada en las representaciones colectivas de Emile Durkheim (1898).

<sup>14</sup> Denise Jodelet es doctora de Estado de la Universidad de París y se desempeña como Directora del Laboratorio de Psicología Social de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. La trayectoria de la Dra. Jodelet incluye investigación teórica y empírica, en particular en las representaciones sociales con aplicaciones en el campo de la salud, el cuerpo y el medio ambiente.

funcionales socialmente caracterizados. [...] Una forma de pensamiento social”. Jodelet, como Durkheim y Moscovici, concibe las representaciones sociales como un saber colectivo, una conciencia común y un código imaginativo para comunicarse entre sí una comunidad y para construir el mundo que quieren.

En esta línea, Reigota (1998), afirma que la percepción que tienen los individuos del medio ambiente y cómo lo representan, afecta a cómo se relacionarán con él. Así, Santana, Morales y Souto (2014) comentan sobre este autor que podríamos identificar los problemas existentes en una comunidad, y cómo estos se están conformando, a partir de examinar las representaciones sociales de sus individuos. De este modo, en aras de una práctica educativa para la ciudadanía global podríamos empezar por conocer de qué modo percibe el alumnado este concepto y sus implicaciones.

Los citados autores comentan la amplia labor de una pionera en el estudio del dibujo infantil, Laura Barraza, quien propone partir de los resultados de este tipo de investigación para elaborar el diseño de los programas de Educación Ambiental. Creemos desde este trabajo que podemos extender esta metodología a todos los ámbitos de las ciencias sociales, también a la Educación para la Ciudadanía Global o Planetaria. Laura Barraza (1999) considera las representaciones pictóricas como una herramienta que demuestra el conocimiento y la percepción visual del/la niño/a, necesarios para el desarrollo de las representaciones mentales.

Diana Santana (2014), en *Plantaciones y planteamientos: el árbol y la participación escolar*, justifica esta interesante investigación con la de numerosos investigadores que han utilizado el análisis de representaciones pictóricas para extraer información sobre las representaciones sociales del alumnado respecto al medio ambiente (Barraza, 1996, Keliher, 1997, Gutiérrez, 1999 y Alerby, 2000 en Arto 2010:7). A su vez, García, Cavassan y Caramaschi (2011) dan también cuenta de otros autores de diferentes áreas del conocimiento como Dove, Everett y Preece (1999), McNair y Stein (2001), Schwarz, Sevegnani y André (2007) y, Martinho y Talamoni (2007), quienes también han utilizado los dibujos libres como metodología para identificar las representaciones sociales del medio ambiente.

Todo esto nos da una justificación para el uso de esta metodología, a saber, el análisis de dibujos libres, o representaciones pictóricas espontáneas, para la obtención de información acerca de las representaciones sociales que tiene nuestro alumnado



sobre la ciudadanía global o planetaria. Pero, ¿cómo se analiza un dibujo para extraer información válida sobre la representación social de una alumna/o?

Según comenta Sandra Araya (2002), esta metodología consta de tres fases:

- a) La producción de un dibujo (o de una serie de dibujos)
- b) La verbalización de las personas a partir de esos dibujos
- c) Un análisis —cuantificable— de los elementos constituyentes de la producción gráfica.

Según la autora, mediante este análisis se ponen en evidencia los elementos constitutivos de la representación y “se puede penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida”. Esto es gracias a que, en la mayoría de los casos, “los dibujos no son una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación” (Araya, 2002: 58).

En esta línea, Abric (1993) considera que las representaciones sociales se estructuran en dos sistemas, uno central y otro periférico. Los dibujos en torno al sistema central de representación corresponden a la memoria histórica colectiva, dando estabilidad, coherencia y rigidez al concepto representado. Mientras que el sistema periférico está compuesto de elementos correspondientes a la integración de experiencias individuales que aportan heterogeneidad y subjetividad a la representación, del alumno en nuestro caso. Como sugiere García de la Vega (2014) comentando a Abric, “la ciudad, la segregación en barrios, la interculturalidad, son conceptos clave integrados en estos planteamientos de mayor o menor flexibilidad en las representaciones sociales”. Estas diferencias y matices subjetivos los veremos plasmados en nuestro estudio de casos más adelante, donde tomamos tres muestras de diferente procedencia socio-ambiental.

Respecto a la segunda de las fases mencionadas un poco más arriba, la de verbalización de las personas a partir de esos dibujos, Abric (1994: 64) considera que es imprescindible pedir al entrevistado que defina, explique y analice su propia producción. Esto facilitaría en gran medida el trabajo de interpretación por parte del

investigador y haría más precisa la elaboración de la significación y el análisis de los resultados (Araya, 2002: 62).

Entrando en los criterios interpretativos, Moscovici (1979) argumenta que las representaciones sociales están constituidas en tres dimensiones:

- Información: serie o conjunto de conocimientos que posee una comunidad sobre un objeto, idea o concepto.
- Imagen o campo de representación: organización jerarquizada de los contenidos concretos que una sociedad tiene sobre un objeto, idea o concepto. Esto es, a mayor frecuencia de uso de los contenidos sobre un objeto mayor centralidad en la imagen de él representada (Calixto, 2009: 147).
- Actitud: modula la interpretación de la representación de acuerdo a dos emociones: *favorables* (aceptación y reiteración) y *desfavorables* (rechazo y denuncia).

Reigota, por su parte, y ya en el campo de las Ciencias Sociales, hace una clasificación de las representaciones sociales sobre el medio ambiente en función de su visión naturalista, globalizante o antropocéntrica (Calixto, 2013):

- Globalizantes: conciben a la naturaleza y a la sociedad como procesos continuos e interdependientes, construyendo a partir de esa interacción nuevos niveles de complejidad y diversidad.
- Naturalistas: centran su atención en los elementos de la naturaleza, ubicando el medio ambiente natural como externo al ser humano.
- Antropocéntricas: buscan en el medio ambiente la satisfacción de las necesidades del ser humano.

Calixto recoge, además, tres matizaciones que se hicieron para la representaciones sociales antropocéntrica del medio ambiente de Reigota: las representaciones sociales antropocéntricas *utilitarista* y *pactuada*, de Andrade, Souza y Brochier (2004), y la antropocéntrica *cultural*, de José Gutiérrez (1995). La visión *utilitarista* entiende que el medio natural está supeditado a los intereses y forma de vida del ser humano, quien es la prioridad. La visión *pactuada* entiende que hay una relación entre el medio natural y el uso que hace el ser humano de sus bienes. Por último, la representación social *cultural*, que incluye formas de adaptación a las condiciones del medio ambiente, responsabilidad y concienciación.

Podríamos hacer así una tabla (tabla 2) sobre la clasificación de las representaciones sociales del medio ambiente, según la compilación de Calixto:

**Tabla 2 Representación social del medio ambiente según compilación de Calixto**

<b>Clasificación de las representaciones sociales sobre el medio ambiente de Reigota, Gutiérrez y Andrade et al.</b>	
Globalizantes	
Naturalistas	
Antropocéntricas	Utilitaristas (Andrade, Souza y Brochier, 2004)
	Pactuadas (Andrade, Souza y Brochier, 2004)
	Culturales Gutiérrez (1995)

Fuente: Elaboración propia a partir de Calixto.

Tal y como hemos visto anteriormente, son numerosos los estudios e investigaciones sobre las representaciones sociales del medio ambiente. En cambio, no hemos visto ninguna sobre representaciones sociales de la Ciudadanía Global o Planetaria, lo cual nos abre un campo de investigación totalmente nuevo, aunque apoyados en las vastas investigaciones citadas anteriormente en este apartado.

En nuestro estudio de casos de la presente investigación, hemos creado una clasificación en torno a las implicaciones del concepto de Ciudadanía Planetaria, recogidas en el marco teórico, que trataremos de relacionar con la clasificación de Reigota en el apartado centrado en el estudio de las representaciones sociales sobre la Ciudadanía Planetaria.

#### 4. METODOLOGÍA Y PERFIL DE LA MUESTRA

Con este marco teórico pasamos a exponer la metodología de la presente investigación. La importancia de este estudio no será medir o calcular para sacar conclusiones cuantitativas sino valorar el estado de la cuestión para obtener conclusiones y resultados de carácter cualitativo. Así pues, con una metodología cualitativa, este trabajo consta de dos partes, a saber, un análisis de la legislación vigente en torno a la Ciudadanía Global y un análisis de las representaciones sociales del alumnado sobre el mismo concepto.

Con respecto a la legislación haremos un análisis ex post-facto. Este tipo de investigación es puramente descriptiva, pues se limita a recoger información sobre un hecho, o unos textos en este caso, ya acontecidos o publicados, sobre los que no se tiene ningún control ni se modifica el objeto de análisis (Bernardo y Caldero 2000). Así pues, se respeta el contenido del objeto a estudiar y se procede a la observación de sus características, en este caso en torno al concepto de la Ciudadanía Global y atendiendo específicamente a las variables “solidaridad” y “sostenibilidad” que, como hemos definido previamente en el marco teórico, son claves en este concepto.

Así, nuestros objetos de estudio son la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), esto es, las dos leyes de educación vigentes en el curso 2014/15, momento en el que se sitúa el presente trabajo. Examinaremos además el Real Decreto 1513/2006 y en el Decreto 111/2007 donde se establecen las enseñanzas mínimas de la Comunidad Valenciana en la LOE, y en la LOMCE veremos el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 108/2014 para la Comunidad Valenciana.

**Tabla 3 Legislación analizada**

<b>LOE</b>	<b>LOMCE</b>
LOE 2/2006	LOMCE 8/2013
R.D 1513/2006	R.D. 126/2014
D. 111/2007	D.108/20014

Fuente: elaboración propia

El análisis lo haremos sobre el tercer ciclo de Primaria por ser éste el último de esta etapa educativa, donde se aborda con más profundidad el tema medioambiental, las relaciones sociales, comercio, consumo, etc., junto con una visión más amplia de la geografía e historia y las relaciones de éstas con el presente. En el citado año escolar, el tercer ciclo de Primaria está dividido legislativamente. Así, 5º de Primaria ha cursado por primera vez bajo el currículo de la LOMCE mientras que 6º ha terminado la etapa con el currículo de la LOE.

Dentro de la LOE nos centraremos en las áreas de “Conocimiento del Medio Natural y Social” y “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, áreas donde más se pueden concentrar los aspectos clave de la Ciudadanía Global (aunque ya hemos visto a lo largo del marco teórico que este concepto se debe trabajar interdisciplinariamente desde todas las áreas del currículo). Por lo que respecta a la LOMCE, focalizaremos nuestra atención en las áreas de “Ciencias Sociales” y Ciencias Naturales” por la misma razón de contenidos.

Más tarde, en la “discusión e interpretación de los datos”, valoraremos el interior de sus artículos respecto a las propuestas didácticas y proceder pedagógico para la Ciudadanía Global que hemos recogido en el apartado 3.2, a la vez que teniendo en cuenta los análisis previos de otros autores sobre la LOE y la LOMCE.

Para el análisis de las representaciones sociales hemos optado por un estudio de casos sobre del alumnado de tercer ciclo de Primaria valencianos, en el que se han recogido una muestra de 133 representaciones pictóricas espontáneas sobre la Ciudadanía Global. Esta muestra corresponde a tres clases de 5º de Primaria y tres de 6º de Primaria, de tres colegios situados en distintos ambientes para tratar de tener una mayor diversidad en el perfil de la muestra. Estos tres colegios son CEIP Mas d’Escoto alrededor del Parque Natural del Turia (Riba-roja de Túria, Valencia), la cooperativa Escuela2 en La Canyada (Paterna, Valencia) y CEIP Les Arenes en el barrio del Cabanyal (Valencia).

La elección de estos tres colegios no ha sido casual. Se ha atendido no tan sólo al diferente contexto social, cultural y económico sino también, y principalmente, a la línea de educación y al carácter innovador o no con la que se ha tratado la materia en los distintos centros. Pasamos a hacer una pequeña descripción de ellos.

El CEIP Les Arenes es un colegio público situado en el barrio del Cabanyal, dentro de la ciudad de Valencia. Este es un barrio predominantemente de nivel socio-económico bajo, donde vive una gran población de la etnia gitana y en los últimos años ha ingresado en la escuela una gran población inmigrante, la mayor parte de procedencia rumana. En el colegio se adopta una metodología colaborativa y globalizadora en la que diversos aspectos del currículo se trabajan a partir de una serie de problemas o tareas para resolver en grupo. Trabajan de un modo complementario las distintas áreas o materias y la búsqueda de información juega un papel esencial<sup>15</sup>.

Hablando, a modo de entrevista informal con una de las maestras veteranas en el centro sobre el perfil del alumnado y ante la pregunta de si era el colegio un CAES<sup>16</sup>, respondió que no lo era pero que visto el perfil del alumnado y las características del área donde se encuentra el centro debería ser catalogado como tal y recibir las ayudas logísticas que éstos requieren para atender a las necesidades de un alumnado con esas características. Aunque trabajan por proyectos de aula no tienen un proyecto de centro innovador que transversalmente aborde los aspectos de solidaridad y sostenibilidad relacionados con el concepto de ciudadanía global.

El CEIP Mas d'Escoto es un colegio público situado en un entorno rural en las afueras de Riba-roja del Túria (Valencia). El colegio está lindando con el Parque Natural del Turia, un paraje precioso y protegido bañado por las aguas del río Turia. En su Proyecto Educativo<sup>17</sup> se define como pluralista hacia otras ideologías y creencias formando objetivamente un espíritu crítico para que los niños/as tomen sus propias decisiones responsables. Asimismo, se define como una “escuela sostenible” educando en el uso racional de los recursos energéticos y formando consumidores con actitudes para la salud y el medio ambiente. Han implementado con el alumnado proyectos educativos relacionados con el medio ambiente y la solidaridad recibiendo el premio de Educación Ambiental por la Asociación Valenciana de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible (AVEADS) en el año 2013. A su vez, tienen la colaboración del ayuntamiento de Riba-roja para realizar sus proyectos educativos sobre medio ambiente.

<sup>15</sup> <http://mestreacasa.gva.es/web/lesarenas/1> Consultado 3 septiembre 2015.

<sup>16</sup> Centros de Actuación Educativa Singular. Son centros docentes “ubicados en un Barrio de Acción Preferente o que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán”. art. 6.a de la ORDEN de 4 de julio de 2001. DOCV núm. 4044 de 17.07.2001

<sup>17</sup> Para consultar el PEC del CEIP Mas d'Escoto:  
[http://intercentres.edu.gva.es/masdescoto/organizacion\\_detalle.asp?IdOrganizacion=3](http://intercentres.edu.gva.es/masdescoto/organizacion_detalle.asp?IdOrganizacion=3)

Cabe destacar, el proyecto que su directora, M<sup>a</sup> Julia Villaescusa Blanca (2014), llevó a cabo en el curso 2013/14 para apadrinar una parcela del Parque Natural del Turia y así trabajar con el alumnado las necesidades reales del entorno a través de la experiencia, la participación y colaboración con instituciones locales y autonómicas, definiéndolo como “un proyecto de educación ambiental que camine hacia una sociedad más sostenible”. Se denomina Proyecto *Bon día Túria* y refuerza otro proyecto también inclusivo del mismo centro, el Proyecto de Competencias Sociales. También tomamos en consideración el proyecto de Diana Santana en el mismo colegio (2014) sobre participación ciudadana del que hemos hecho mención anteriormente.

Escuela 2 es una cooperativa de enseñanza situada en La Canyada, una zona residencial de un nivel socio-económico medio-alto, rodeada de monte perteneciente al término municipal de Paterna (Valencia). Ésta es una cooperativa con una metodología innovadora que aboga por la educación integral con un equipo docente con convicción firme en la educación en la diversidad. Ejerce una educación basada en formar a los alumnos en igualdad de oportunidades. Cuenta con talleres educativos para alumnos con necesidades educativas especiales, programas de competencia social para alumnos con problemas de conducta, trabajo por proyectos. Esta escuela asume la bandera de la Cooperación que “simboliza los ideales y objetivos de paz universal, la unidad que supera las diferencias políticas, económicas, sociales, raciales o religiosas; la esperanza de humanidad en un mundo mejor, donde reine la libertad, la dignidad personal, la justicia social y la solidaridad.”<sup>18</sup> Es remarcable la creación de una revista escolar con el alumnado para crear un vínculo de estos con la comunidad educativa, trabajando de este modo la comunicación de sus inquietudes y la creatividad en sus creaciones. Por otro lado, la celebración periódica de una “asamblea universal” fomenta el espíritu democrático donde todos tienen voz y pueden empujar en la toma de decisiones. Como programa permanente del centro tienen actividades en la naturaleza y talleres que integran y equiparan la vida en la escuela a la de la cotidianidad de su alumnado.

---

<sup>18</sup> “Extraído de página web del centro escolar [www.escuela2.es](http://www.escuela2.es)

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentamos a continuación el análisis de estas muestras, tanto de legislación como de las representaciones sociales del alumnado de tercer ciclo de primaria, junto con la discusión e interpretación de los resultados obtenidos.

### 5.1. Estudio de la legislación

En este apartado analizaremos la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>19</sup> y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>20</sup>, las dos leyes de educación vigentes en el curso 2014-15, los dos reales decretos que definen las enseñanzas mínimas, y sus decretos en la Comunidad Valenciana, restringiendo el análisis al tercer ciclo de Educación Primaria, que es la etapa en donde hemos realizado el trabajo de campo, y en el área de “Conocimiento del Medio Natural y Social”, para la LOE, y de “Ciencias Sociales” y Ciencias Naturales”, para la LOMCE<sup>21</sup>.

A continuación vamos a extraer de cada ley a modo de esquema aquellos aspectos relacionados en mayor o menor medida con la ciudadanía global. En especial nos centraremos en lo referente a solidaridad y sostenibilidad que, como argumentamos en el marco teórico, nos resultan cruciales en la Educación para la Ciudadanía Global o Planetaria. Este esquema nos sirve de apoyo para una breve reflexión relacional que constituye el punto de partida del último capítulo de este trabajo, a saber, el análisis y discusión de los resultados.

No está de más recordar, como así lo expresamos en el marco teórico, que la solidaridad, desde un punto de vista ecológico, deriva en sostenibilidad planetaria. El nuevo paradigma ecológico implica un modelo de organización social y una forma de relacionarnos con la naturaleza que sean sostenibles. Algo “sólido” es algo que se “sostiene”; la fuerte unión de las partes hace que perdure el sistema identitario. De ahí que concibamos la solidaridad y la sostenibilidad como estrechamente ligadas.

---

<sup>19</sup> Ley Orgánica 2/2006

<sup>20</sup> Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013

<sup>21</sup> Ver tabla 3.



## LOE 2/2006

La Ley Orgánica de Educación en el artículo 2.e (p. 17164), define como fines de la educación “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos [...]”, algo que está en plena comunión con los valores de la Educación para la Ciudadanía Global, con los acuerdos de la Agenda 21 y con los principios elaborados en Tbilisi ’77 o el Informe Brundland. En el mismo artículo, se persigue “...la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.” No sabemos muy bien por qué se pone énfasis en los espacios forestales sin incluir el mar, los ríos, el aire de las ciudades, etc., que al fin y al cabo es el mismo aire que participa más tarde en los océanos y que afecta directamente a los seres vivos que hay en él, y por ende, los seres que dependemos de él. Podemos entrever aquí un desliz en el concepto de medio ambiente a transmitir. Como hemos aclarado en el marco teórico, no podemos disociar lo local de lo global. Si solamente prestamos atención a no ensuciar los bosques y los espacios naturales pero no enseñamos a cuidar el hábitat desde nuestros hogares actuando local y cotidianamente, estamos aislando dos partes de un todo que están íntimamente relacionadas.

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía en esta ley se sitúa tanto en fines de la educación (art. 2.e), donde habla de una “ciudadanía crítica y responsable”, como en objetivos de la educación primaria (art 17.a), donde además alienta a “respetar los derechos humanos y el pluralismo de una sociedad democrática”. En ninguno de los dos artículos se hace mención a una ciudadanía glocal, ni tan solo global. Nombrando términos como “convivencia” sin aludir aunque fuere a la comunidad planetaria y medioambiental, podemos estar reduciendo el campo de atención sobre lo local y nuestros vecinos más próximos sin tener en cuenta la interacción directa o no con el entorno global<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Este criterio será fundamental en nuestro análisis tanto de legislación como de las representaciones pictóricas en el siguiente apartado.

***Real Decreto 1513/2006***

En el Real Decreto 1513/2006<sup>23</sup>, dentro de la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo incluye la *“comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos”*, lo cual va íntimamente ligado con la actitud de la Ciudadanía Global o Planetaria, junto con *“demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana”*.

En la Competencia social y ciudadana, el apreciar los aportes que otras culturas han hecho a la evolución y crecimiento de la humanidad, y el tener un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive, se relaciona directamente con *“mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local”*. He aquí la única referencia directa al concepto de Ciudadanía Global o Planetaria que aparece en esta ley, aunque nuestra búsqueda se abre a otros términos y conceptos que, aunque no explícitos, están relacionados.

En el Anexo 2, dentro del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural define el entorno como *“aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio,”* y matiza que *“el uso de las tecnologías de la información y la comunicación hace que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física”*. De este último punto podemos entender que el espacio es cada vez más próximo y podemos acercarnos a otras realidades que antes estaban lo suficientemente lejos como para pensar que no nos afectan o incumben. Bien utilizado este apartado en las aulas, se podría trabajar en acercar los alumnos a otras culturas y su cotidianidad, problemas y necesidades así como las del medio ambiente en cualquier parte del planeta. Nuestro vecindario es cada vez más amplio pues nuestras relaciones, gracias a las tecnologías de la comunicación y la información, cada vez son más extensas en el espacio global.

---

<sup>23</sup> 21409 REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

En los contenidos, insta a reconocer la influencia de los medios de comunicación sobre el consumo y los hábitos y a adoptar una actitud crítica ante ellos. Esto debería desembocar en unas actitudes y unos hábitos de consumo e interacción con la comunidad local y global empática y responsable, aunque para ello los proyectos educativos comprometidos con estos objetivos deberían programar actividades para incidir en su logro, buscando la coherencia con las otras áreas curriculares y suplir así las contradicciones del currículo reglado y atendiendo al currículo oculto que genera la cotidianidad social en la práctica.

En el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, propone “adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una comunidad global. En este apartado, la LOE advierte que hay que ir “más allá de la adquisición de conocimientos para centrarse en actividades que estimulan el pensamiento crítico [...] con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios.”

Los objetivos y contenidos del área parten de lo personal y del entorno más próximo a lo social.

Del Bloque 1, “Individuos y relaciones interpersonales y sociales”, resaltamos su propuesta de “un modelo basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas”, condición indispensable de todo proyecto vital y, así, de la Ciudadanía Global y Planetaria. En el Bloque 2, “La vida en comunidad” resaltamos la adquisición de actitudes como el respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz, por ser inherentes al carácter social del concepto de Ciudadanía Global.

Entre sus objetivos queremos destacar los puntos 7 y 8, que hacen referencia a “Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia” y Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

*Decreto 111/2007*

Este Decreto marca las enseñanzas mínimas para la Comunidad Valenciana. En el Anexo, presenta el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, como un área que “puede articularse y ayudar a comprender la realidad del mundo que nos rodea y las transformaciones a las que está sometido”. Esto junto con dar a conocer que “tanto los fenómenos como los acontecimientos sucedidos o producidos en un espacio y un tiempo no son fruto de la casualidad, sino de la respuesta de una sociedad a una situación concreta, en un momento determinado”, nos permite conocer cómo afecta nuestra interacción con el medio y cómo nos adaptamos a él y a la vez tratamos de adaptarlo a nuestras necesidades.

Más adelante, plantea que “el enfoque interdisciplinar del área permite adquirir, desde diferentes perspectivas, una mejor comprensión de esta realidad.” Como hemos visto anteriormente en el marco teórico, trabajar esto de una manera interconectada y a ser posible por proyectos nos da la posibilidad de ser conscientes de nuestra responsabilidad en el cuidado y la sostenibilidad de nuestro entorno social y natural. Como dice la introducción de este anexo:

- Despertar el “interés por cuidar y mejorar el medio ambiente, y adquirir comportamientos que permitan la conservación y mejora del patrimonio tanto paisajístico como artístico y cultural, el crear un espíritu tolerante y solidario sobre la base de valores y derechos universales compartidos y, en definitiva, el desarrollar actitudes que nos permitan convivir armónicamente en una sociedad intercultural.”

Esto último coincide con los objetivos 4 y 7 que propone la LOE que, junto con el objetivo 13, el de “plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”, constituye la base de la Educación para la Ciudadanía Global o Planetaria como veníamos apuntando en el marco teórico sobre propuestas didácticas.

De los contenidos propuestos para el tercer ciclo de primaria, queremos destacar los situados en el Bloque 1: “Geografía. El entorno y su conservación” referentes a la interacción del ser humano en la naturaleza y las consecuencias que esto conlleva. A su vez, relacionamos estos contenidos con los del Bloque 4 referentes al consumo en la sociedad contemporánea. Vemos de gran importancia aquí el aprender a analizar la publicidad y los hábitos de consumo que ésta sugiere y cómo influye en nuestros hábitos de vida, a veces en contraposición con los objetivos marcados por la misma ley de educación. Es imprescindible pues, trabajar en coherencia y desarrollar el sentido crítico para adquirir hábitos de consumo responsable y sostenible a la vez que solidario y empático con quienes producen nuestros bienes de consumo en otras partes del planeta.

### **LOMCE 8/2013**

El 28 de noviembre de 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, implantándose en el año escolar 2014/15 en los cursos impares, 1º, 3º y 5º; los primeros cursos de cada ciclo de Primaria.

Ya desde la presentación del proyecto de ley, 17 de mayo de 2013, tuvo un fuerte rechazo por la inmensa mayoría de la comunidad educativa, profesorado y organizaciones profesionales y sindicales de profesorado. Ramón López Facal (2015) considera que esta ley es una improvisación precipitada pues no se ha contado con el consenso de la comunidad educativa, con la cual se debería contar para cualquier reforma en educación. Estamos con López Facal en que la preparación de una ley educativa debe pasar por la preparación del profesorado para impartir la nueva ley, y por la adaptación de los nuevos materiales curriculares, manuales y aulas si fuera necesario.

Como ejemplo de algunas reformas en esta ley tenemos la implantación de dos nuevas asignaturas que nos atañen y que sustituyen a la anterior área, integradora y global, de “Conocimiento del medio natural, social y cultural”. Se trata de las asignaturas “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” que toman el nombre y concepto de la Ley 14/1970, General de Educación (EGB). Parra, Colomer y Saiz (2015) consideran que es una pérdida de la interdisciplinariedad entre las “Ciencias sociales” y las “Ciencias naturales”. La implantación de una asignatura única y transversal, “Conocimiento del medio...” con el Real Decreto 1006/1991 de la LOGSE, pretendía un tratamiento global e

interdisciplinar del concepto transversal de “medio”, como afirma Rafael de Miguel. Este autor considera que el cambio es una vuelta atrás nostálgica por los tiempos pretéritos que produce inestabilidad en el sistema educativo (De Miguel, 2014).

También es importante resaltar una modificación respecto a las ocho competencias básicas, a alcanzar al final de la etapa, que introdujo la LOE 2/2006, una modificación que nos atañe particularmente: la desaparición de la competencia de “Conocimiento e interacción con el mundo físico” y la reformulación de la competencia “Social y ciudadana” por “Social y cívica” y de la anterior “Autonomía personal” por “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Así, esta nueva ley aborda el conjunto de materias atendiendo a siete competencias básicas en lugar de las ocho que proponía la LOE.

Esta reducción de competencias, desde el punto de vista de la Ciudadanía Global o Planetaria, nos parece un impedimento para tratar interdisciplinariamente la problematización del medio natural y social y así comprender vivencialmente las relaciones con nuestro entorno, como trataremos de demostrar más tarde en nuestro estudio de casos. Podemos vislumbrar aquí una intención de no salir del aula con el fin de aprovechar las horas lectivas para los conocimientos académicos, relegando las “excursiones” o salidas al entorno natural (tan importantes para el trabajo tanto de contenidos, competencias, valores y actitudes, como hemos dicho en el marco teórico) a las familias o iniciativas particulares. Las reformulaciones nombradas anteriormente acotan y matizan las anteriores de acuerdo a la ideología de la nueva ley en relación al civismo. Asimismo, el cambio de la competencia en autonomía personal por la búsqueda de un espíritu emprendedor nos remite, aunque no etimológicamente, a un sentido empresarial y laboral de la sociedad.

Además, se establece una ordenación curricular por cursos eliminando la programación por ciclos. Esto resta autonomía a los centros y equipos docentes para elaborar sus propias programaciones curriculares, quienes además deberán preparar al alumnado para las reválidas, nuevamente incorporadas, convirtiéndose así en meros técnicos encargados de aplicar el currículum oficial (Parra, Colomer y Saiz, 2015)

Con esta introducción pasamos a ver cómo refleja esta nueva ley el concepto de Ciudadanía Global o Planetaria.

En el punto 2 del Preámbulo, con carácter imperativo afirma que “Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” en la educación, afectando ésta a “em-

presas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias”. No se menciona aquí a los medios de comunicación, que tienen un papel importantísimo en la educación de estos agentes sociales o si se va a regular la información que éstos ofrecen. Tampoco se menciona cómo se va a formar a las empresas y al resto de agentes sociales para que ejerzan la educación que se considera óptima. Lo que nos da a entender que la educación depende de los factores coyunturales que el tiempo y el espacio (cultura, sociedad, época) enmarcan.

A la vez curioso en su lectura nos parece la aparición de expresiones como “el imperio de la ley como fundamento de la democracia”, que se afianza con “la incorporación de la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas” (Preámbulo XIV), y la incorporación como elemento transversal del “respeto al emprendedor y al empresario” (art. 6.3)

En relación ya con la Ciudadanía Global, pero también conectando con esta última observación, encontramos en el punto IV del Preámbulo que “Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados”. La importancia que se le da en el currículo al ciudadano como trabajador y las demandas de la globalización sobre el ciudadano nos da a entender la importancia que se pone a la economía, a las relaciones laborales, a las jerarquías sociales y a la educación para la persona *laboralis* y no *sintiente*.

Aun así, se matiza en el punto XIV del mismo Preámbulo que uno de los principios sobre el que se sustenta el Sistema Educativo Español es “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

***Real Decreto 126/1014***

Aquí se establecen el currículo básico de la Educación Primaria. En su artículo 7.a (p. 19353), uno de los objetivos que se propone respecto al carácter social de la ciudadanía es “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”. Un objetivo que nos llama la atención es el art. 7.i (p.19354) “Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado”. Prescindiendo esta ley de la competencia “Conocimiento e interacción con el mundo físico” creemos que este conocer y valorar a los animales se va a limitar a las aulas y no a un conocer su medio, su hábitat y nuestra interacción en él.

En el Anexo I de este decreto, define el valor de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el apartado A define el área de Ciencias Naturales. En su párrafo 2, declara que la ciencia es un instrumento importante para conocer el mundo que nos rodea y adoptar actitudes responsables para con los seres vivos y el medio ambiente, añadiendo en el párrafo 4 que este área nos sirve para tomar conciencia y valorar “los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad” y las consecuencias de nuestras decisiones.

En el apartado B se define el área de Ciencias Sociales. En el párrafo 7 se hace una aproximación al consumo responsable y la intervención humana en el medio mientras que en el párrafo 8 se pretende “reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, quiénes son sus integrantes”.

Todo esto se acerca y está en comunión con las implicaciones de la Ciudadanía Global aunque no tenemos la seguridad de cómo se va a hacer si tenemos en cuenta la separación de estos objetivos disociadamente en dos áreas y prescindiendo de una competencia básica fundamental para este logro.



*Decreto 108/2014*

Éste es el Decreto por el cual se establecen las enseñanzas mínimas para la Comunidad Valenciana, acotando y matizando los contenidos del Real Decreto para esta región. Centraremos nuestra atención en el tercer ciclo, 5º curso, por ser el que nos atañe en esta investigación, al ser el único en el que se ha implementado la LOMCE en el año escolar 2014/15.

En su Anexo I define el currículo de las áreas troncales. En el área Ciencias de la Naturaleza, en el Bloque 3: los seres vivos, destacamos los siguientes contenidos que se aproximan a un conocimiento del ecosistema, natural y social, del medio más próximo:

- Poblaciones, comunidades y ecosistemas.
- Ecosistemas terrestres y acuáticos.
- Principales ecosistemas de la Comunitat Valenciana.
- Causas de extinción de especies en ecosistemas terrestres y acuáticos.
- El medio ambiente y su conservación en el trabajo de campo: excursiones, visitas, salidas por el entorno, etc.

Aunque esto alude a un conocimiento y cuidado del medio ambiente, en este bloque de contenidos observamos una falta de relación entre el medio local y el global que nos guiaría hacia la puesta en competencia del concepto de Ciudadanía Global.

En el Bloque 4: materia y energía, queremos destacar los contenidos más relevantes de acuerdo a unas propuestas sostenibles que nos permitan cuidar y preservar el medio ambiente haciendo un buen uso de los recursos naturales:

- Fuentes de energía renovables y no renovables.
- Desarrollos sostenibles y equitativos.
- Hábitos de consumo responsable de la energía.

En el mismo Anexo I, se definen los objetivos, finalidades y contenidos para el área de las Ciencias Sociales (p.16529). Hemos querido resaltar la definición sobre la Geografía, la cual: “permite el conocimiento de la distribución, localización e interco-

nexión de los diferentes elementos que caracterizan los lugares y los espacios geográficos de diferente magnitud, de las sociedades que lo habitan y su diversidad cultural, del uso que hacen de los recursos del medio natural y de la organización del territorio”.

Respecto a los contenidos, en el Bloque 2: el mundo en que vivimos, destacamos los siguientes contenidos en cuanto al conocimiento de la procedencia de nuestros recursos y propuestas para su sostenibilidad.

- Nociones de desarrollo sostenible y recurso. Contaminación. Escasez y agotamiento de recursos.
- Actividades humanas: agricultura e industria, obtención de fuentes de energía y materias primas.

Aunque para la adquisición de una Ciudadanía Planetaria es imprescindible obtener estos conocimientos, es igual de importante adquirirlos de una manera interdisciplinar y conectada con las demás áreas para el significativo aprendizaje de valores y hábitos de uso en la vida cotidiana.

Presentamos a continuación unas tablas (tabla 4 y tabla 5) que recogen el tratamiento que se da a las áreas en cada legislación (LOE y LOMCE) así como las competencias a alcanzar en cada una de ellas.

**Tabla 4 Tratamiento y competencias de la legislación vigente**

	ÁREA	TRATAMIENTO	COMPETENCIAS
<b>LOE</b>	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social y ciudadana</li> <li>• Conocimiento e interacción con el mundo físico</li> </ul>
<b>LOMCE</b>	<div style="border-bottom: 1px dashed black; display: flex; justify-content: space-between; padding: 2px;"> <span>Ciencias Sociales</span> <span></span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 2px;"> <span>Ciencias Naturales</span> <span></span> </div>	Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social y cívica</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5 Competencias de la legislación vigente**

<b>Variables</b>	<b>LOE</b>	<b>LOMCE</b>
<b>Solidaridad</b>	Competencia social y ciudadana	Competencia social y cívica
<b>Sostenibilidad</b>	Conocimiento e interacción con el mundo físico	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 observamos el tratamiento interdisciplinar de la LOE a través del área transversal Conocimiento del medio, que interrelaciona o, al menos ofrece la posibilidad de hacerlo, los ámbitos de sociedad y naturaleza, con miras de alcanzar las competencias “social y ciudadana” e “interacción con el mundo físico”. En cambio, en a LOMCE, la separación en dos áreas, ciencias sociales por un lado y ciencias naturales por otro, y la eliminación de la competencia de “interacción con el mundo físico” denota un tratamiento disciplinar e inconexo de los contenidos que aportan una visión fragmentada del medio al alumnado.

En la tabla 5, respecto a las variables que hemos distinguido, la LOE las incluye en la adquisición de las competencias “social y ciudadana” y “interacción con el mundo físico”, mientras que la LOMCE, deja de prestar atención a la sostenibilidad con la eliminación de esta última competencia en miras de una educación enfocada a la inserción laboral.

## **5.2. Representaciones pictóricas**

Como hemos justificado en el marco teórico, el estudio de las representaciones pictóricas para obtener información sobre las representaciones sociales del alumnado es una metodología de tipo cualitativa que nos permite ahondar en la percepción del niño/a sobre un concepto, idea o actitud hacia ella.

Así, hemos hecho un estudio de casos a partir de tres colegios en los dos cursos del tercer ciclo de Primaria que, como hemos visto anteriormente, corresponden a una ley educativa en este año escolar: LOMCE para 5º y LOE para 6º.

En cada colegio se fue primero a un curso y seguidamente a otro. Después de presentarnos y explicar lo que íbamos a hacer, se les preguntó a los niños/as si sabían

qué era la Ciudadanía Planetaria o si habían oído alguna vez hablar de ello. La respuesta fue rotundamente negativa. Primero se quedaron callados, moviendo la cabeza negativamente algunos, otros diciendo que no. Se les preguntó si sabían lo que era “Ciudadanía” y lo que significaba “Global” o “Planetario” sin explicar lo que es el concepto conjunto, animándolos a que plasmaran lo que les venía a la mente al pensar en Ciudadanía Planetaria. Acto seguido se les pidió que lo dibujaran y que describieran brevemente el concepto. La actividad tuvo una duración entre 15-20 minutos. Pasados estos, cerramos la experiencia agradeciéndoles su colaboración.

En este apartado presentamos unos ejemplos de dichas representaciones pictóricas más significativas de acuerdo a dos clasificaciones. La primera, más específica, atendiendo a los elementos más característicos de la Ciudadanía Planetaria (tabla 7). En la segunda clasificación, prestaremos atención a si el alumnado posee una visión LOCAL, GLOBAL O GLOCAL de la Ciudadanía Planetaria abarcando los conceptos tratados en la clasificación anterior. No olvidaremos dentro de cada apartado explicar los ítems que proponemos.

Por último, mostraremos dos tablas y sus gráficos donde plasmaremos los resultados del análisis de todas las representaciones divididos por colegios. Mediante este análisis trataremos de comprobar si aquellos centros que cuentan con proyectos interdisciplinares e innovadores condicionan el aprendizaje y comprensión del concepto de ciudadanía global, como afirma nuestra hipótesis.

Como decíamos en el marco teórico, hay numerosos estudios e investigaciones sobre representaciones pictóricas y medio ambiente. En cambio no hemos tenido éxito en la búsqueda de estos trabajos en el campo de la Ciudadanía Planetaria, por lo que, apoyándonos en el marco teórico, proponemos estas dos clasificaciones, ambas relacionadas entre ellas, que atienden a los aspectos relevantes de una Educación para la Ciudadanía Global o Planetaria.

Aun así, no partimos de cero. Para cerrar este apartado de análisis de las representaciones pictóricas sobre la Ciudadanía Planetaria haremos una relación y conexión con la clasificación de Reigota (1990), que es la más utilizada en los estudios de carácter medio ambiental, para sustentar y dar valor al estudio realizado.

Los dibujos han sido dotados de una nomenclatura para su clasificación según el colegio en primer lugar utilizando sus siglas, seguido del curso, numerando por último

cada dibujo del 1 al número máximo de niños/as por clase, siguiendo tan solo el orden de entrega. La nomenclatura de los dibujos sería la siguiente (tabla 6):

**Tabla 6 Nomenclatura de las Representaciones Pictóricas**

COLEGIO	SIGLAS	CURSO	NÚMERO DIBUJO
CEIP Les Arenas	LA	5º	1-24
CEIP Les Arenas	LA	6º	1-28
CEIP Mas d'Escoto	ME	5º	1-19
CEIP Mas d'Escoto	ME	6º	1-21
Escola2	E2	5º	1-19
Escola2	E2	6º	1-22

Fuente: elaboración propia

Así, por ejemplo, el dibujo número 7 del 5º curso del colegio Les Arenas será nombrado como LA-5.7, el dibujo número 13 del 6º curso de Escuela2 será nombrado E2-6.13, el dibujo número 4 del 5º curso de Mas d'Escoto será ME-5.4, y así sucesivamente.

**Estudio de las representaciones pictóricas en base a elementos o ítems que describen el concepto de Ciudadanía Planetaria**

Atendiendo a los elementos que podemos encontrar en el dibujo o texto descriptivo del alumnado en relación con los aspectos más relevantes de la Ciudadanía Planetaria<sup>24</sup>, hemos elaborado unos ítems que describen sustancialmente este concepto. Los ítems son los que recoge la siguiente tabla (tabla 7).

---

<sup>24</sup> De aquí en adelante usaremos el término Ciudadanía Planetaria propuesto por Boff (1995) o Gutiérrez Perez (2003) para no confundir con los ítems cuando hablemos de visión global, glocal, local.

**Tabla 7 Clasificación elementos de la Ciudadanía Planetaria**

ÍTEMS	INTERPRETACIÓN
Se dibuja el alumno	Egocentrismo
Dibuja su entorno local	No concepto de glocalización
Dibuja solo el entorno físico y natural	No representa el ámbito social del concepto de Ciudadanía Planetaria
Dibuja el globo	Paradigma ecogeográfico
Conecta elementos sociales y naturales	Interdisciplinariedad
Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	Aprendizaje puesto en competencia

Fuente: elaboración propia

A continuación explicamos los ítems de esta clasificación mostrando algunos de los dibujos más representativos de la muestra.

- ***Ítem “Se dibuja a sí mismo”***

Observaremos si el alumno se incluye en el dibujo o se nombra o hace referencia a sí mismo en una acción. Se trata de una visión egocéntrica del concepto de Ciudadanía Planetaria.

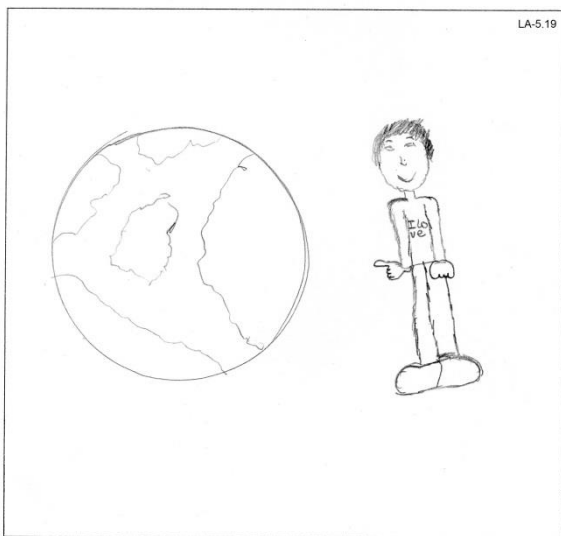
En la figura 1, observamos que el niño se dibuja a si mismo junto al planeta, siendo los dos del mismo tamaño o importancia. En su descripción se incluye al hablar en primera persona plural de convivir en la Tierra, lo que es a sus efectos la Ciudadanía Planetaria.

En la figura2, observamos cómo aparecen un niño y una niña de un tamaño considerable en comparación con el planeta, y acompañado el dibujo del texto explicativo “que todo fuera gratis para los ciudadanos” lo que está en contraposición a la asunción no solo

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

de derechos sino de deberes y responsabilidades de la ciudadanía y ser conscientes que nuestro uso de recursos naturales tiene siempre un coste que hay que sopesar.

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

la ciutadania global para mi es un espai  
on convivim molt ciutadans a la terra.  
Per això es diu ciutadania global

Figura 1 (LA-5.19)

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

que todo fuera gratis para  
los ciudadanos.

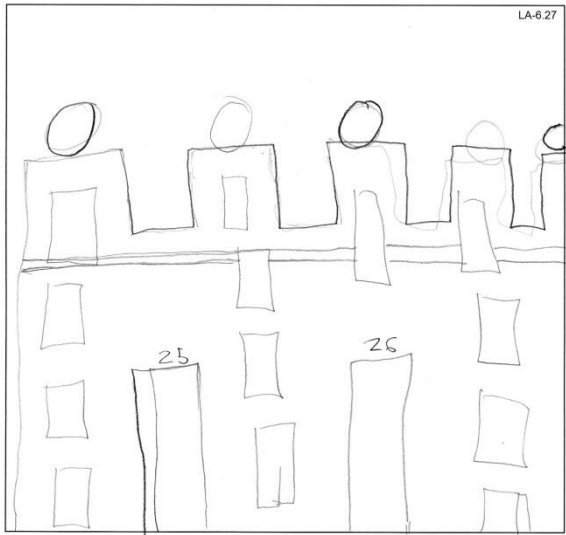
Figura 2 (LA-6.18)

- Ítem “*Dibuja su entorno local*”

Analizando los dibujos de la muestra, observamos que hay una cantidad de alumnos para los que la Ciudadanía Planetaria tiene un fuerte carácter local. Esto se observa en representaciones en las que plasman lo que les rodea en su día a día. Este ítem hace referencia a que los alumnos que han dibujado su entorno local no reflejan el concepto de glocalización que, como hemos visto en la introducción del trabajo, se fundamenta en la “articulación entre lo local y lo global” (FEMP, 2002:371). El carácter glocal de la Ciudadanía Planetaria hace referencia a la interconexión entre una acción local y su repercusión global recíprocamente interdependientes e interconectadas (Beck 2006: pp.72-73).

Un ejemplo de alumnos que dibujan solamente su entorno local sin aludir a aspectos globales lo observamos a continuación.

Podrías dibujar el que es per a tu "La Ciutadania Global"?



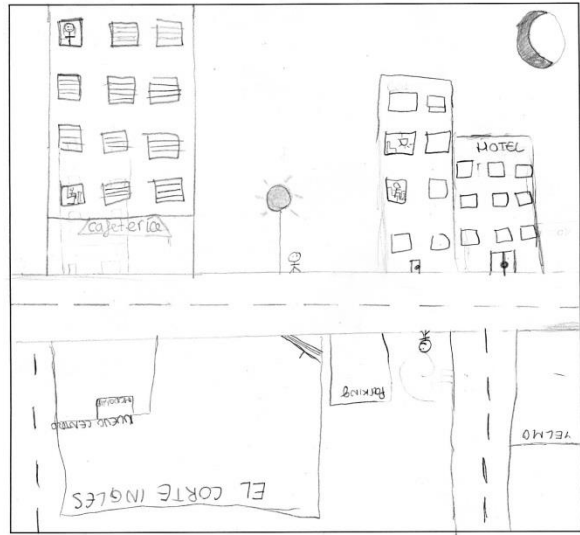
Podrías explicar en un máximo de 3 líneas el que es per a tu "La Ciutadania Global"?

Mi bloque portuarios Cheneu  
Cavallal...

Figura 3 (LA-6.27)

Podrías dibujar el que es per a tu "La Ciutadania Global"?

E2-6.12



Podrías explicar en un máximo de 3 líneas el que es per a tu "La Ciutadania Global"?

La ciudadanía es una ciudad.

Figura 4 (E2-6.12)

En la figura 3, observamos que este alumno de 6º de Primaria del CEIP Les Arenes dibuja un bloque de viviendas acompañado de un texto en el que confirma que es su lugar de residencia, "Mi bloque Portuarios. Cavallal".

En la figura 4, podemos ver que se incluyen comercios, cines y centro comercial propios de su área local, acompañados del texto "La ciudadanía es una ciudad".

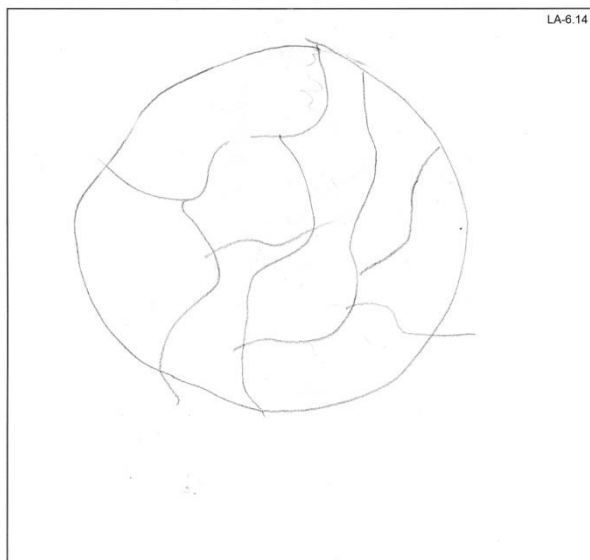
- **Ítem "Dibuja sólo el entorno físico y natural" (no hay personas)**

Hemos contabilizado dentro de este apartado todos aquellos alumnos que no han incluido en sus representaciones pictóricas imágenes sugestivas de seres humanos, lo que nos da a entender que no representa el ámbito social de la Ciudadanía Planetaria. Recordamos la máxima establecida en la Conferencia de Estocolmo en 1972 en la que se considera al ser humano como "obra y artífice del medio que le rodea".



## EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Podrías dibujar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

Para mí es el mundo

Figura 5 (LA-6.14)

Un ejemplo claro lo observamos en figura 5 el dibujo que realiza un alumno de 6º curso del CEIP Les Arenes (ej. LA-6.14) en la que dibuja un círculo cuarteado que podríamos interpretar como el globo terrestre acompañado por el texto “Para mí es el mundo” en el que no hace referencia alguna al ser humano o a las acciones que dependen de ellos.

- **Ítem “Dibuja el globo”**

En el análisis realizado de todas las representaciones pictóricas hemos detectado algunos dibujos que incluyen círculos, esferas, en algunos casos llegando a diferenciar continentes, océanos y vegetación que interpretamos como el globo terrestre.

Por una representación pictórica en la que se incluye el medio geofísico, con elementos de la naturaleza en la que no haga especial mención a acciones concretas del ser humano, interpretamos una visión ecogeográfica.

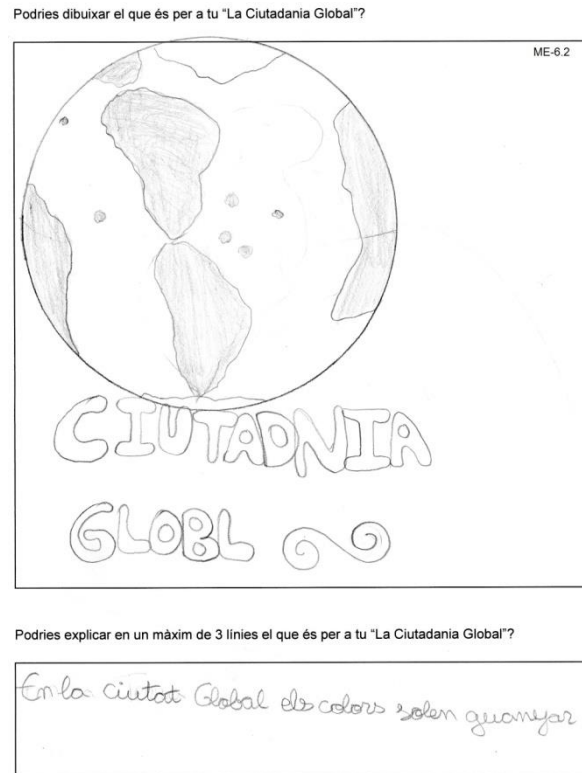


Figura 6 (ME-6.2)

El dibujo ME-6.2 (figura 6) nos sirve como ejemplo de este ítem. Se representa el globo con sus continentes y océanos sobre la palabra “CIUTADANIA GLOBL” (Ciudadanía globl). A su vez incorpora el texto “En la ciutat global el colors solen guanyar” (En la ciudad global los colores suelen ganar).

- **Ítem “Conecta elementos sociales y naturales”**

Dentro de este ítem hemos contabilizado todos aquellos dibujos y textos que cohesionen aspectos sociales con aquellos inherentes a la naturaleza y los recursos naturales. Como apuntábamos en el marco teórico, ya en la conferencia de Tbilisi (1977) se alude a la interdependencia de todos los seres y de estos con el planeta.

Para este apartado hemos querido contar con dos ejemplos bastante ilustrativos al respecto. Los hemos elegido como muestra de nuestra metodología de clasificación.

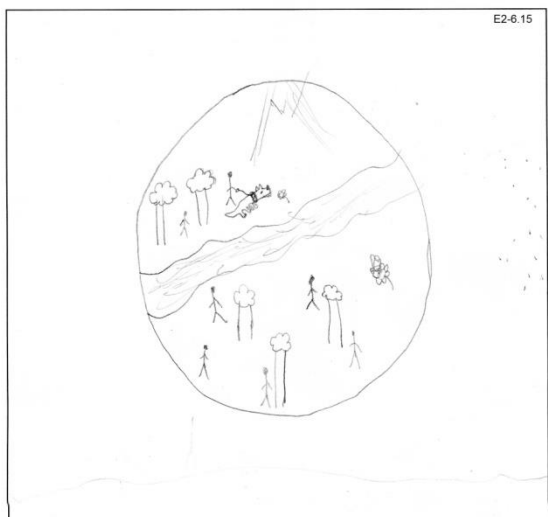
En el primero, E2-6.15 (figura 7), aunque el texto se centra más en las palabras global y ciudadanía (“ciudadanía global es que el mundo está globalizado por ciuda-

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

des”), este alumno de Escuela2 de 6º curso conecta en el mismo dibujo plantas, árboles, río, montañas y animales con grupos de personas en la naturaleza.

Así, en el ejemplo ME-5.1, (figura 8) aunque no se observe en el dibujo elementos sociales salvo el globo terrestre azul con continentes verdes, en el texto que lo acompaña podemos leer una referencia a la interacción de las personas con los animales: “Per a mí la Ciutadania Global és un lloc on conviuen animals i persones” (Para mi la Ciudadanía Global es un lugar donde conviven animales y personas).

Podries dibuixar el que és per a tu “La Ciutadania Global”?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu “La Ciutadania Global”?

ciutadania global es que el mundo está globalizado por ciudades

Figura 7 (E2-6.15)

Podries dibuixar el que és per a tu “La Ciutadania Global”?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu “La Ciutadania Global”?

- Per a mi la ciutadania global és un lloc on conviuen animals i persones.

Figura 8 (ME-5.1)

- **Ítem “Plantea propuestas solidarias y/o sostenibles”**

Con este ítem queremos valorar si el alumnado, en sus dibujos, representa la capacidad para elaborar acciones dirigidas a mejorar el medio ambiente y la convivencia entre las personas, ya que como apuntamos al principio de este trabajo, apoyados por Ferrete (2011) entendemos que la educación en el área de la Educación para la Ciudadanía Planetaria debería estar encaminada a facilitar los instrumentos necesarios para

poder tomar decisiones y proponer iniciativas dirigidas a mejorar la sostenibilidad y solidaridad, empoderando al alumnado de su capacidad de cambio.

Presentamos a continuación los ejemplos.

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

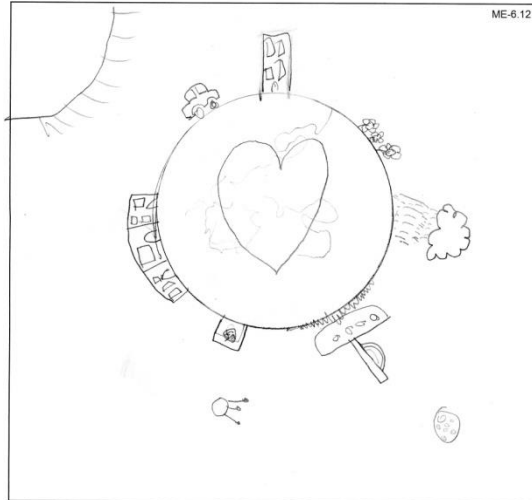


Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

Es una societat en la que pocs son participatius amb el medi ambient

Figura 9 (ME-6.4)

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

que hem de cuidar el medi, protegir el planeta, conviure tots junts, compartir el que tenim, jugar tots junts, i treballar tots junts en pau.

Figura 10 (ME-6.12)

En el ejemplo ME-6.4 (figura 9), vemos un razonamiento crítico tanto en el dibujo como en el texto. Nos ha parecido especialmente interesante por ver en él unas acciones de contenido negativo hacia el medio ambiente como crítica y propuesta para un mundo mejor. El globo terráqueo aparece dividido de norte a sur, verticalmente, donde medio mundo es verde, entendemos por esto fértil y rico, y medio es desértico y lleno de moscas, por lo que podríamos entender que hay hambre y el medio ambiente está arruinado. Asimismo, se dibuja un sujeto clavando una lanza en un cuadrado con el símbolo del reciclaje donde, apoyándonos en el texto “Es una societat en la que pocs son participatius amb el medi ambient” (es una sociedad en la que pocos son participativos con el medio ambiente), podemos interpretar que el alumno quiere expresar que lo correcto para preservar el medio ambiente sería participar con acciones de este tipo.

En el ejemplo ME-6.12, (figura 10) a pesar de que en el dibujo no podemos encontrar acciones dirigidas a mejorar el medio ambiente, destacaríamos el corazón dentro del planeta Tierra como símbolo de salud y amor hacia él. Pero lo que resalta de esta

representación social para este ítem es el texto que le acompaña: “Que hem de cuidar el medi, protegir el planeta, conviur tots junts, compartir el que tenim, jugar tots junts, i treballar tots junts en pau” (Que tenemos que cuidar el medio, proteger el planeta, convivir todos juntos, compartir lo que tenemos, jugar todos juntos, y trabajar todos juntos en paz).

### **Estudio de las representaciones pictóricas en función de una visión local, global o glocal del concepto de Ciudadanía Planetaria**

Por último vamos a establecer una clasificación valorando el carácter local, global o glocal de la representación de Ciudadanía Planetaria basado en los ítems analizados en el apartado anterior. Esto nos dará una idea del grado de conocimiento acerca del concepto, que como hemos dicho en el marco teórico tiene implicaciones holísticas y se engloba dentro del lema “piensa global, actúa local”. Para ello he querido demostrar como hemos procedido a realizar la clasificación con algunos ejemplos del alumnado.

Presentamos esta clasificación ejemplificada con los dibujos más representativos de cada visión o concepción de la Ciudadanía Planetaria.

#### ***Visión LOCAL***

Se representa o describe una escena de acción local, en el entorno próximo, sea este el barrio, la ciudad o la región. Los alumnos que tienen una visión local suelen plasmar en sus dibujos su entorno más próximo o escenas de carácter urbano y esto corresponde con aquellas representaciones que el alumno se dibujaba a sí mismo o a su entorno local.

En el primer ejemplo (figura 11) se hace una comparación del mismo entorno local antes y después de la acción del ser humano, reflejando claramente que la acción de éste sobre el medio es perjudicial y antes todo estaba en armonía. El texto es de difícil comprensión, aunque podemos extraer: “es contaminacio i destruccio de [...] en el estat mes pur els coxes contaminen, avions. Cases, edificis son els que destrocen...” (es contaminación y destrucción de [...] en el estado más puro los coches contaminan, aviones. Casas, edificios son los que destrozan).

En el segundo ejemplo (figura 12) vemos una escena urbana con elementos de contaminación y suciedad mientras alguien grita “Está sucio limpiémoslo” a una multitud manifestándose. El texto dice “la contaminación la recojen un grupo de jente que se reúne”. Aunque el Ciudadanía Planetaria implica una repercusión global de una acción local, en este ejemplo no vemos ningún elemento que nos indique la globalidad de la acción. Del mismo modo, entendemos que la Ciudadanía Planetaria implica una actitud de cambio hacia el futuro cuidando para prevenir y no para “curar”.



Figura 11 (ME-6.20)



Figura 12 (E2-5.1)

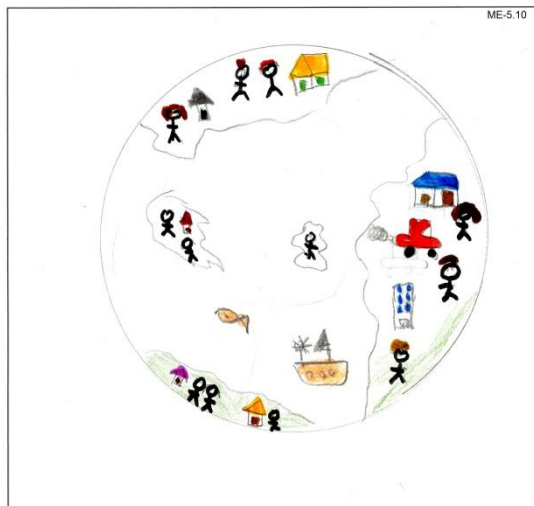
### Visión GLOBAL

En este apartado hemos englobado aquellos dibujos que representan o describen una escena de alcance mundial no dirigida a preservar el medio ambiente y sin conexiones entre los elementos naturales y sociales. Esto de algún modo engloba aquellas representaciones en las que los niños solo dibujaban el medio físico y natural o dibujaba el globo terrestre, ítems ya valorados en la clasificación anterior.

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En los siguientes ejemplos vemos en ambos la representación del globo terrestre en el que se incluyen figuras humanas y elementos de civilización pero sin relación con elementos naturales.

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

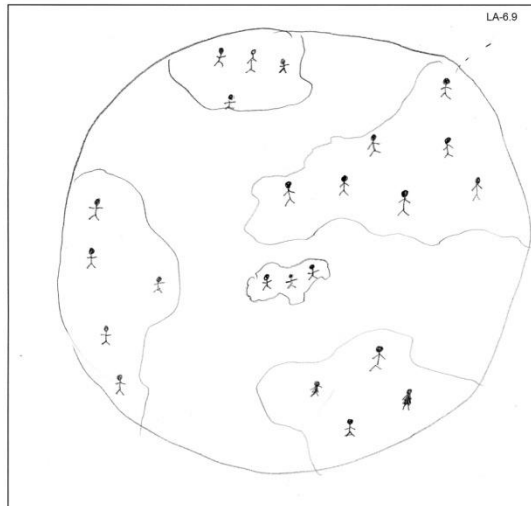


Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

Tot el que te que vore amb la ciutadania de tot el món.

Figura 13 (ME-5.10)

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

Persones que s'ajuden entre ells en tot el món.

Figura 14 (LA-6.9)

En el primer ejemplo (figura 13) observamos el planeta Tierra con personas repartidas en los diferentes continentes, el de la izquierda con elementos más urbanos. La descripción aclara sobre la Ciudadanía Planetaria "Tot el que te que vore amb la ciutadania de tot el món" (todo lo que tiene que ver con la ciudadanía de todo el mundo).

En el ejemplo de Les Arenes, figura 14, vemos el globo terráqueo con gente en los continentes y el texto dice "Persones que s'ajuden entre ells en tot el món" (personas que se ayudan entre ellas en todo el mundo).

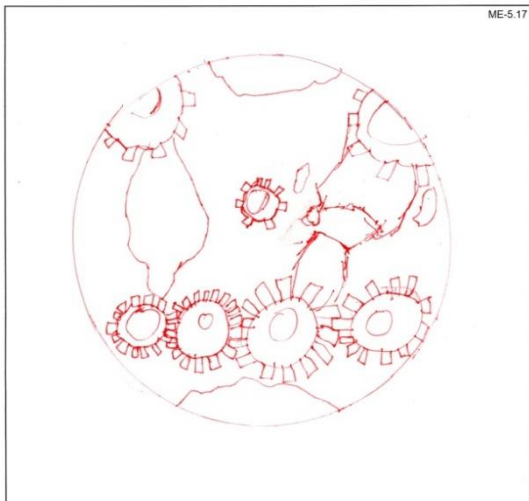
En ningún ejemplo de la muestra en esta clasificación hemos localizado una acción de unidad de las personas en torno a la preservación del medio ambiente con una interrelación local-global



## Visión GLOCAL

En esta clasificación tendremos en cuenta si representan o describen acciones que muestran interrelación entre personas y entorno natural así como actitudes en torno a la meta común del cuidado del planeta como propuestas solidarias y/o sostenibles. Propuestas ya planteadas como ítems en la clasificación anterior de la que también hemos visto ejemplos.

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

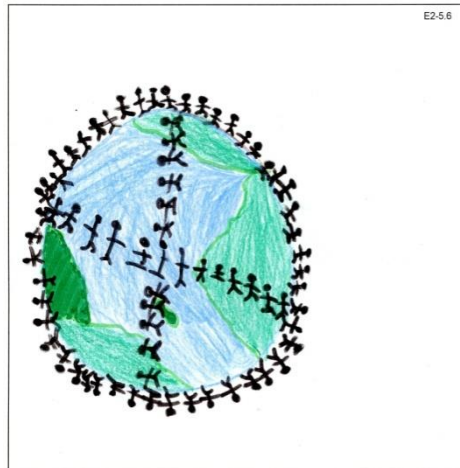


Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

En el mon de la Ciutadania Global, tots encaixen.

Figura 15 (ME-5.17)

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?

PIENSO: QUÉ HAY QUE CUIDAR  
EL PLANETA Y HAY QUE SER  
AMIGOS DA IGUAL DE LA RAZA  
O EL TONO DE PIEL.

Figura 16 (E2-5.6)

Hemos querido destacar este ejemplo de Mas d'Escoto (figura 15) por su carácter simbólico en el que, aunque no se incluyen personas o elementos como plantas o animales, dibuja unos engranajes que unen continentes y océanos de lado a lado del planeta. En la descripción leemos “En el mon de la Ciutadania Global, tots encaixen” (en el mundo de la ciudadanía global, todos encajan), dando a entender que todo está interrelacionado y que cada pieza engrana y depende de otra para funcionar.

En ejemplo de Escuela2 (figura 16) vemos un planeta Tierra verde con personas que lo circundan y abrazan. El texto explica: “Pienso qué hay que cuidar el planeta y hay que ser amigos da igual de la raza o el tono de piel”. Ésta, aunque muy general, es



la base de la Ciudadanía Planetaria por la visión de unidad y fraternidad en torno a la misión común de cuidar el planeta.

### **Relación de esta clasificación con anteriores investigaciones**

Queremos tomar a Reigota y su clasificación de las representaciones sociales como referente en el estudio de las representaciones pictóricas sobre medio ambiente. Esta clasificación ha sido ampliada por autores como Gutiérrez (1995) y Andrade, Souza y Brochier (2004) y comentada por autores como Calixto (2009) en estudios sobre la percepción social del medio ambiente.

Reigota hizo la clasificación, recordamos, en función de la visión antropocéntrica, naturalista o globalizante que posee el individuo sobre el medio ambiente, y que es representativa de la sociedad o colectivo social donde vive, afectando esta visión a la forma en que se relacionan los individuos con él. Comentábamos también en el marco teórico que a través del estudio de estas representaciones podemos identificar los problemas existentes en una sociedad y, así, empezar a trabajar sobre ellos y modificarlos (Reigota, 1998. En Santana, Morales, Souto 2014).

Al analizar la clasificación que hemos planteado para el estudio de los dibujos en relación con la visión del alumnado sobre la Ciudadanía Planetaria, LOCAL- GLOBAL-GLOCAL, vemos que existen muchas similitudes con la clasificación que Reigota proponía para el medio ambiente.

Así, la definición de nuestro ítem LOCAL, el alumno se dibuja a sí mismo o a su entorno próximo como centro de importancia en una visión egocéntrica de las personas, se relaciona con la definición de ANTROPOCÉNTRICA de Reigota, buscan en el medio ambiente la satisfacción de las necesidades del ser humano.

Siguiendo con nuestra clasificación, el ítem GLOBAL, no representa el ámbito social de la Ciudadanía Planetaria por tanto hay una disociación entre ser humano y medio ambiente, tiene relación directa con la visión NATURALISTA de la clasificación de Reigota en la que se centra la atención en los elementos de la naturaleza ubicándolos como externos al ser humano.

Por último, el ítem GLOCAL de nuestra clasificación hacía referencia a la conexión entre los elementos sociales y naturales planteando propuestas solidarias o sosteni-

bles, se relaciona con la visión GLOBALIZANTE de Reigota por la que se concibe a la naturaleza y a la sociedad como procesos continuos e interdependientes, construyendo a partir de esa interacción nuevos niveles de complejidad y diversidad.

Presentamos una tabla que refleja de una manera visual esta relación:

**Tabla 8. Clasificación final**

	ÍTEMS	INTERPRETACIÓN	CLASIFICACIÓN REIGOTA
<b>LOCAL</b>	Se dibuja el alumno	Egocentrismo	<b>Antropocéntrica</b>
	Dibuja su entorno local	No concepto de glocalización	
<b>GLOBAL</b>	Dibuja solo el medio físico y natural	No representa el ámbito social de Ciudadanía Planetaria	<b>Naturalista</b>
	Dibuja el globo	Paradigma ecogeográfico	
<b>GLOCAL</b>	Conecta elementos sociales-naturales	Interdisciplinariedad	<b>Globalizante</b>
	Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	Aprendizaje puesto en competencia	

Fuente: Elaboración propia

### 5.3. Discusión de los datos

Una vez explicada la metodología de clasificación de las representaciones pictóricas sobre la Ciudadanía Planetaria, pasamos a mostrar los resultados del estudio. Estos resultados los dejamos recogidos en dos tablas con sus correspondientes gráficos en el que podemos observar cuales son las tendencias de los alumnos en cada colegio.

Con el análisis de estos resultados trataremos de comprobar si aquellos centros que cuentan con proyectos interdisciplinares e innovadores condicionan el aprendizaje y comprensión del concepto de ciudadanía global como afirma nuestra hipótesis.

A continuación analizaremos los resultados en referencia a los ítems propuestos como elementos relevantes en la Ciudadanía Planetaria (tabla 9).

**Tabla 9. Resultados clasificación Ítems Ciudadanía Planetaria**

ITEMS	Les Arenes	Escoto	Escuela2
Se dibuja el alumno	6	0	3
Dibuja su entorno local	6	0	1
Dibuja solo el medio físico y natural	7	3	3
Dibuja el globo	28	21	23
Conecta elementos sociales y naturales	0	4	3
Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	5	12	8
<b>Muestra</b>	<b>52</b>	<b>40</b>	<b>41</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar toda la muestra tuvimos la sensación de que muchos alumnos incluían como eje central de su representación una imagen sugestiva del planeta Tierra; esto es lo primero que nos llama la atención al observar la tabla 9. Si nos fijamos en ella, observamos que más de la mitad de los alumnos en cada uno de los colegios dibujan el globo terrestre o reflejan en el texto una imagen de la Ciudadanía Planetaria sin

dar relevancia a las relaciones entre lo social y natural, desprovisto de acciones propias del ser humano.

En referencia al ítem “dibuja solo el medio físico y natural” observamos una escasa proporción de alumnos que han reflejado un medio físico desprovisto de personas y elementos sociales. La mayoría han incluido al ser humano como figura principal de sus dibujos o en los textos que le acompañan.

Nos resulta llamativa la diferencia existente entre los colegios, aunque no es muy marcada, relativa a la visión de una Ciudadanía Planetaria de carácter más antropocéntrico (Reigota): los ítems “se dibuja a sí mismo” y “dibuja su medio local”. En este sentido observamos que hay mayor cantidad de alumnos en Les Arenes, (6 alumnos en cada ítem) que realizan este tipo de representaciones, en comparación con los otros dos centros de los cuales destacamos que ni un solo alumno del CEIP Mas d’Escoto se han dibujado a sí mismos o a su entorno como centro de la Ciudadanía Planetaria.

Donde más queremos hacer hincapié es en los últimos dos apartados por la relación que guardan con la visión GLOBAL de la Ciudadanía Planetaria. En ambos observamos que, en líneas generales, la cantidad de alumnos que “conecta elementos sociales y naturales” y “plantea propuestas solidarias y/o sostenibles” no es elevada. Destacamos que ningún alumno del CEIP Les Arenes ha establecido conexiones entre elementos sociales y naturales aunque haya 7 representaciones en el ítem “dibuja sólo el medio físico y natural”. Esto nos hace pensar que esos 7 alumnos, aunque capaces de reconocer en la naturaleza una importancia dentro del marco del concepto de Ciudadanía Planetaria, no la relacionan en ningún momento con el ser humano o con elementos sociales, teniendo una visión naturalista de la Ciudadanía Planetaria. En cambio, sí hemos encontrado en el estudio algunos alumnos en los otros dos centros (4 en Mas d’Escoto y 3 en Escuela2) con esa capacidad para establecer relaciones entre los elementos naturales y sociales.

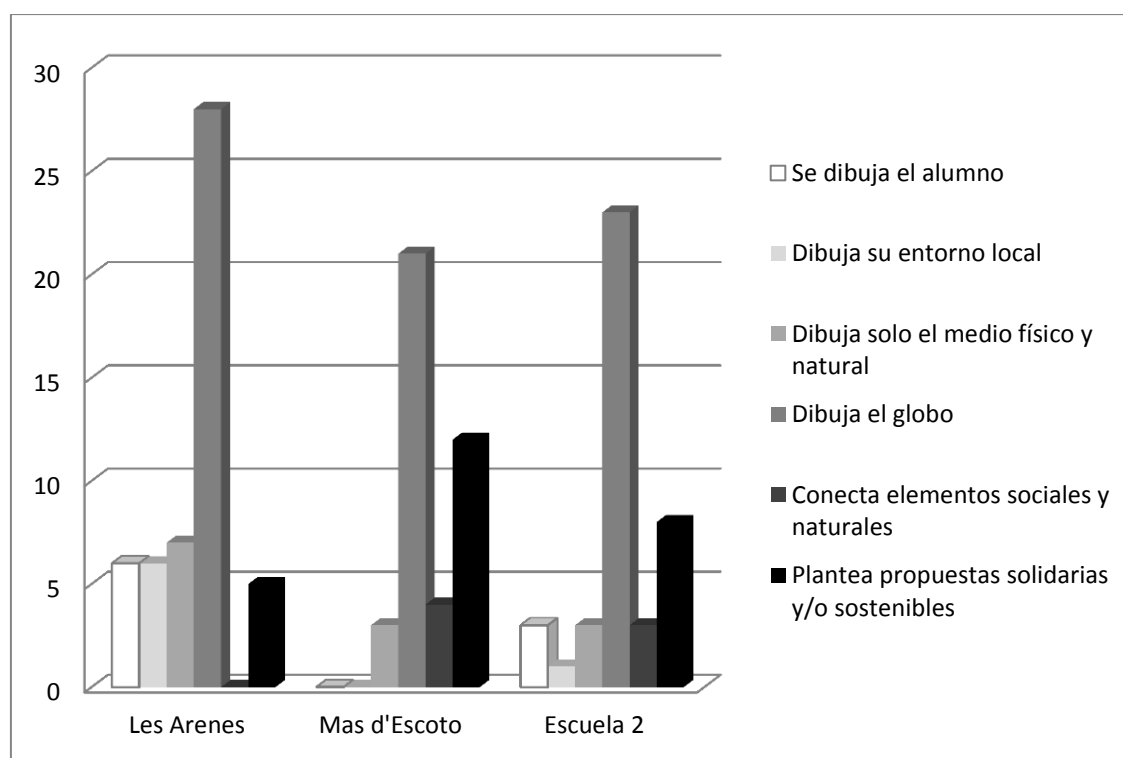
En referencia al último ítem, “plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles”, destacamos la diferencia existente entre los 8 alumnos de Escuela2 más los 12 alumnos de Mas d’Escoto (casi un tercio del alumnado de la muestra de este centro) que sí plantean propuestas solidarias y/o sostenible, en contraste con los 5 del CEIP Les Arenes que no alcanzan el 10% del total de la muestra en este colegio. Queremos recordar que Mas d’Escoto y Escuela2 son centros que han desarrollado y puesto en marcha

# EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

proyectos innovadores y de carácter interdisciplinar que abordan aspectos relacionados con una visión más integradora de la Ciudadanía Planetaria y que de algún modo están dando al alumnado instrumentos que les capaciten para proponer ideas dirigidas a mejorar la sostenibilidad y la solidaridad.

Hemos elaborado un gráfico (gráfico 1) para facilitar la visión de estos resultados en el que vemos los tres colegios, cada uno con los resultados de los seis ítems.

**Gráfico 1 Resultados clasificación Ítems Ciudadanía Planetaria**



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar el análisis del estudio haremos una descripción de los resultados obtenidos en base a la clasificación LOCAL, GLOBAL o GLOCAL de acuerdo a la visión o concepto que tenían los alumnos de la Ciudadanía Planetaria. Para ello arroja-  
mos los resultados en la tabla 10:

**Tabla 10 Resultados Clasificación LOCAL, GLOBAL, GLOCAL**

	<b>Les Arenes</b>	<b>Mas d'Escoto</b>	<b>Escuela2</b>
<b>LOCAL</b>	12	0	4
<b>GLOBAL</b>	35	24	26
<b>GLOCAL</b>	5	16	11
<b>No clasificado</b>	1 (LA-6.19)	0	0
<b>Muestra</b>	<b>52</b>	<b>40</b>	<b>41</b>

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis realizado arrojan aspectos muy interesantes a analizar. Observamos en un primer momento que la mayoría de la muestra tiene una concepción de la Ciudadanía Planetaria de tipo GLOBAL, esto es, los alumnos no integran al ser humano y a sus acciones dentro de lo inherente a la naturaleza entendido esto como la flora y fauna.

En CEIP Les Arenes 12 de 52 alumnos tienen una imagen LOCAL de la Ciudadanía Planetaria, esto es una proporción pequeña pero destacable en comparación con los otros dos centros pues en la Cooperativa Escuela2 solo 4 de 41 alumnos tienen esta visión mientras que en Mas d'Escoto ningún niño parece entenderlo de este modo.

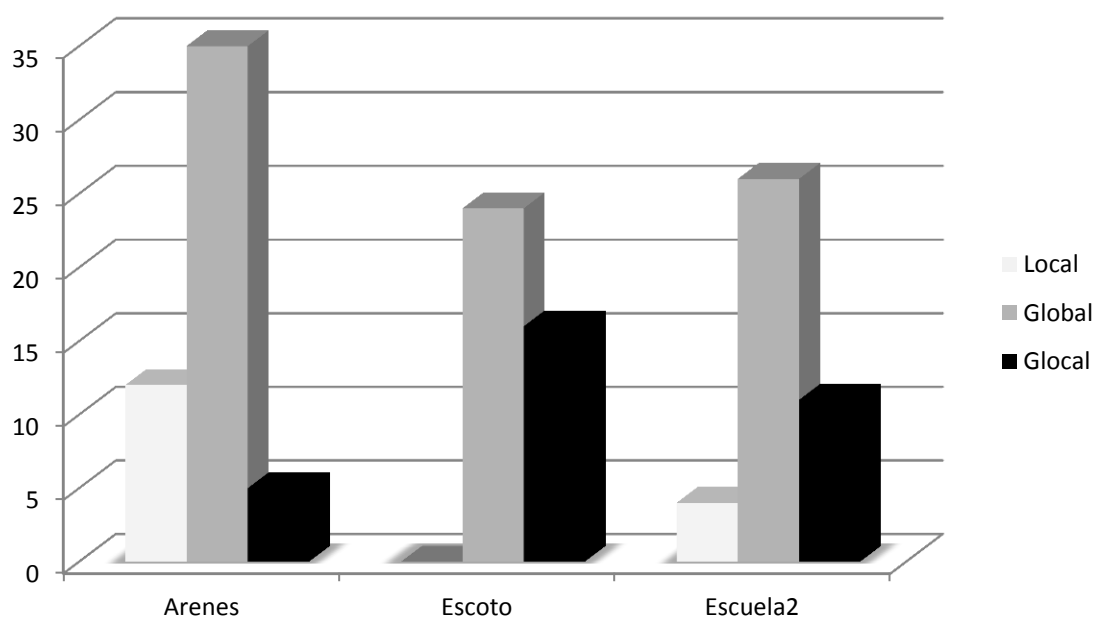
Como hemos señalado a lo largo de todo el trabajo, la visión que se debe transmitir del concepto de Ciudadanía Planetaria es el concepto GLOCAL, una visión que aúna el medio social y natural y quiere hacer partícipe a la ciudadanía de los cambios en el medio ambiente, pretende dotar al alumnado de las herramientas para que pueda proponer planteamientos dirigidos a mejorar la sostenibilidad del planeta y la solidaridad entre sus integrantes. Observamos que en líneas generales no son muy altas las proporciones de alumnos que tienen esta visión GLOCAL de la Ciudadanía Planetaria pero nos llama la atención que casi la mitad del alumnado de Mas d'Escoto, 16 de 40 alumnos, y

una cantidad también importante de alumnos de Escuela2, 11 de 41, si plantean propuestas solidarias y/o sostenibles o son capaces de relacionar el medio natural con el social acercándose mucho a la visión glocal que planteamos.

Queremos también justificar la no clasificación del dibujo número 19 de 6º curso de les Arenes. Éste lo hemos considerado nulo pues no contenía ningún texto y se trataba de la representación de dos corazones sin ningún otro símbolo asociado.

Presentamos los resultados con un gráfico (gráfico 2) que muestra de forma visual estos datos:

**Gráfico 2 Resultados Clasificación LOCAL, GLOBAL, GLOCAL**



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que los centros con un proyecto innovador consiguen desarrollar en el alumnado una visión más interconectada y un aprendizaje significativo de las implicaciones de la Ciudadanía Planetaria, mientras que un colegio que trate esos elementos de una manera fragmentada y disciplinar no llegan a conectar y hacer relaciones entre su medio local con el global y de su propia interacción con el medio que les rodea y con el planeta. Planteamos pues aquí una relación directa entre aquellos centros que desarrollan proyectos innovadores con la adquisición de una visión glocal de la Ciudadanía Planetaria.

## 6. CONCLUSIONES

Este apartado está destinado a presentar las conclusiones de esta investigación que, aunque su muestra y ámbito son parcialmente reducidos, nos dan indicios de una realidad en el plano educativo en torno a la Ciudadanía Global. Al abordar los objetivos planteados al inicio de este trabajo hemos podido evidenciar una serie de afirmaciones que exponemos a continuación.

Como conclusión del primer objetivo propuesto para esta investigación, el de documentar de qué manera se incluye en la legislación curricular el concepto de Ciudadanía Global, percibimos un retroceso en la nueva legislación, LOMCE, con respecto a la LOE. Aunque se habla en el nuevo currículo de solidaridad, sostenibilidad y otros aspectos concernientes a la Ciudadanía Planetaria, el carácter disciplinar y separado de las materias que abordan este concepto (ciencias sociales y ciencias naturales) está en contraposición con las propuestas didácticas implementadas de manera exitosa tanto desde organismos oficiales e internacionales como desde las escuelas que trabajan proyectos locales atendiendo a la globalidad, tal y como hemos recogido en el marco teórico. Una interdisciplinariedad y conexión entre áreas que habían conseguido, al menos propuesto, tanto la LOE como la LOGSE.

Debemos hacer notar, a su vez, que el lenguaje con que se expresa la LOMCE transmite un concepto de educación ciudadana orientado a formar trabajadores y personas competentes en una sociedad orientada hacia la economía. Del mismo modo, el renombrar algunas competencias ha dejado patente la intención de seguir este camino: una sociedad donde, sí, todos tengamos las mismas oportunidades y se respeten los derechos de todos los ciudadanos alrededor del mundo, pero también donde se respete la acción y voluntad de las empresas, que por naturaleza son lucrativas y atienden a intereses particulares.

Dejando este apunte como observación, concluimos que la nueva ley da un carácter disciplinar y fragmentado a la educación y en especial a la Ciudadanía Global. Esto lo denotamos también por la supresión de la competencia de “interacción con el mundo físico”, básica para trabajar holísticamente la Ciudadanía Planetaria, tal y como hemos podido comprender al desarrollar nuestro segundo objetivo, a saber, la elaboración de un marco teórico-práctico sobre la didáctica de la Ciudadanía Global a



través de estudios pedagógicos y proyectos didácticos innovadores ya implementados y trabajados con buenos resultados.

Este estudio nos ha brindado la oportunidad de conocer destacadas investigaciones en torno a la didáctica de la Ciudadanía Planetaria en el contexto internacional así como nacional. La implementación, contrastada, de proyectos didácticos de carácter innovador e interdisciplinar, que problematizan en el entorno más próximo partiendo de centros de interés de las niñas/os, haciéndoles participar en la elaboración y consecución de dicho proyecto considerando la repercusión de su acción en un entorno más amplio y global, facilitan una mayor comprensión por parte del alumnado de su lugar en el mundo y en la sociedad, facilitando una mayor autonomía en la toma de decisiones y en la capacidad para proponer soluciones a problemas que ellos mismos detectan en su entorno.

Sacamos como conclusión, además, que estos proyectos deben ser implementados a largo plazo, no partiendo de un único profesor en un sólo curso sino propuesto por el centro y acordado por toda la comunidad educativa que debe a su vez pactar con el alumnado los centros de interés y elaborar el proyecto con ellos. De poco sirven que se presente un proyecto ya redactado y listo para cumplir unas tareas previamente diseñadas. Volveríamos así a una educación tradicional y un aprendizaje poco significativo por parte del alumnado en cuanto a problematización y autonomía para superar dificultades reales que afectan a su día a día, a su cotidianidad.

Conclusiones que corroboramos al abordar el tercer objetivo de la presente investigación, realizando un estudio de casos para hacernos una imagen de la representación social que posee el alumnado sobre la Ciudadanía Planetaria a través del estudio de sus representaciones pictóricas. Analizando los datos obtenidos en el estudio, hemos podido comprobar que los colegios que incorporan en su funcionamiento de centro proyectos innovadores con los que trabajan transversal e interdisciplinariamente problemas sobre medio ambiente, ciudadanía, participación del alumnado en resolución de problemas y propuestas solidarias y sostenibles, consiguen una mayor concreción curricular transmitiendo al alumnado una visión de vida más cercana a la Ciudadanía Global o Planetaria.

Esta observación nos lleva a creer en la necesidad de un currículo que aborde los temas sociales y los tocantes al mundo físico y natural de una manera conectada e

interdisciplinar, favoreciendo la puesta en competencia de una ciudadanía global, comprometida, consciente y responsable de cara a los problemas que le afectan.

Con la presente investigación se confirma la hipótesis planteada al inicio de este trabajo. Concluimos, pues, que aquellos centros que cuentan con proyectos interdisciplinares e innovadores para la comprensión del concepto de Ciudadanía Global favorecen de forma significativa el aprendizaje de dicho concepto en su dimensión social y natural de una manera glocal.

Hacemos ver con esta investigación, la necesidad de un compromiso de los centros y los docentes para crear grupos de trabajo coherentes con una perspectiva innovadora, que supla las carencias que pueda ofrecer un currículo fragmentado y disciplinar, y que esté encaminada al desarrollo de una ciudadanía crítica, comprometida y responsable con sus actos para con el planeta.

## **7. CONTRIBUCIÓN CIENTÍFICA, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Dados los nuevos paradigmas emergentes a nivel mundial, se hace patente la necesidad de un cambio de valores y actitudes con respecto al planeta y las relaciones que tenemos quienes lo habitamos, entre nosotros y de nosotros hacia nuestro hábitat.

La presente investigación ofrece un balance aproximativo a la concepción que tenemos de esta idea en nuestro ámbito escolar, y qué factores influyen en la adquisición del concepto de Ciudadanía Planetaria. Apoyándonos en la observación de ciertas investigaciones sobre las representaciones sociales del medio ambiente, hemos intentado adaptar una clasificación específica para el estudio de las representaciones en el ámbito de la Ciudadanía Global, teniendo en cuenta las implicaciones de este concepto.

Los resultados, que corroboran nuestra hipótesis inicial, nos animan a generalizar este estudio a otros contextos sociales y educativos, como podrían ser otros centros educativos que trabajen con proyectos, con el objetivo de afianzar nuestra hipótesis y fomentar el uso de éstos en caso de que sea positiva. A su vez sería interesante obtener información sobre las representaciones sociales aplicando esta metodología entre el profesorado de primaria así como entre los estudiantes de magisterio. Esto último nos daría pistas de cómo van a transmitir en un futuro este concepto, del cual se prevé su generalización en la educación formal.

Por otro lado, hemos visto interesante reformular este estudio una vez la LOMCE esté vigente en todo el tercer ciclo, por ver en una muestra más significativa la influencia que ejerce esta legislación sobre el alumnado.

Sobre el currículo, creemos que un análisis más exhaustivo y sistemático, propio de una investigación más extensa, nos ayudaría a hacer una mayor crítica constructiva del mismo y a articular otras propuestas de mejora. Consideramos, además, que podría ser muy enriquecedor rastrear los orígenes del concepto de Ciudadanía Global en los distintos marcos curriculares de los últimos cuarenta años (LGE, LOGSE, LOE y LOMCE) para detectar los cambios y continuidades que ha habido con el tiempo y cómo se ha llegado a los planteamientos del presente.

Sobre la metodología empleada, el análisis de representaciones pictóricas, consideramos indispensable complementarla con breves entrevistas con el alumnado, con una muestra de menor tamaño para entrar un poco más en la cotidianidad de su día a día, permitiéndoles contarnos acerca de sus hábitos y sus actitudes frente a las experiencias que les brinda la vida en sociedad y su interacción con el medio que los rodea.

Creemos importante para una amplia investigación sobre la Educación para la Ciudadanía Global el análisis de manuales, por dar cuenta de cómo interpretan éstos el currículo y que tratamiento se da en ellos del concepto, analizando textos, imágenes, actividades, etc. Esto nos demandará por su parte una formación en el análisis de estos materiales didácticos, tan usados y extendidos en la práctica educativa, que a su vez nos aportará datos sobre cómo abordan este tema y que mejoras se pueden hacer al respecto.

Además, y como ya hizo Dafne García Durá (2015) en su Trabajo de Final de Máster, sería interesante analizar las representaciones sociales del profesorado sobre este concepto así como su formación y la manera de transmitir las materias referentes a este área del conocimiento. Creemos que éste es un escalafón de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje al cual deberíamos prestar atención ya desde las universidades donde los alumnos reciben su formación como maestros.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Araya, S. (2002) “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Cuadernos de ciencias sociales 127. Disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Barraza L. (2000). “Educar para el futuro: En busca de un nuevo enfoque de investigación en Educación ambiental”. En *Memorias Foro Nacional de Educación Ambiental*, pp. 253-260. UUAA, SEP y SEMARNAP.
- Barraza, L. (1999). “Children’s drawing about the environment. Environmental Education Research”. Bath, v. 5, n. 1, p. 49-67.
- Beck, U. (2006). “Cosmopolitan Vision”. Cambridge: Polity Press.
- Bernardo J. y Caldero J.F. (2000). “Investigación cuantitativa (4); Métodos no experimentales”. En J. Bernardo y J.F. Caldero, *Aprendo a investigar en educación* (77- 93). Madrid: RIALP, S.A.
- Adam, E. et al. (2011) Boni, Sow y Cascant (coords). “Cómo formar Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal. Docentes y ONGD’s investigando cooperativamente”. AECID/UPV.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2002 ) “Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”. En Bartolomé Pina, M. (Coord), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. (pp. 86-87) Narcea Ediciones.
- Cloke O, Crang, Goodwing M. “Introducing Human Geographies” (2002 ) (pp. 24-34). Italy: Hodder Arnold.

- Plan de aplicación internacional. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2006). Sector de Educación para el Desarrollo Sostenible, UNESCO. París. Disponible en:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf0>.
- Declaración de Tbilisi, (1977). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. UNESCO. Tbilisi (URSS).
- Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, (1972). Estocolmo. Disponible en:  
<http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/estocolmo01.pdf>
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, (1992). ONU. Disponible en:  
<http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro 3 al 14 de junio de 1992. Disponible en:  
<http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0506189.pdf>
- De Miguel González R., 2014 “Ciencias sociales y didáctica de la geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE”. En Martínez, R. y Tinda, E.M., (eds): *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol.I. Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.
- DOGV, N° 5734, de 03/04/2008 (p.55024).
- DOCV, N° 4044, de 17.07.2001, art. 6.a de la ORDEN de 4 de julio de 2001.

- “Educación para la ciudadanía global desde el currículo”. (2012) .Fundació Solidaritat Universitat de Barcelona.
- Fonfría J. (2013). “Las ciencias sociales para la participación ciudadana: un estado de la cuestión”. Trabajo fin de máster. Universidad de Valencia.
- García D. (2015). “Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos”. Trabajo fin de máster. Universidad de Valencia.
- García, Cavassan y Caramaschi (2011). “Diferentes percepciones de un mismo ambiente: la cuestión del género en la enseñanza de las ciencias sociales”. Góndola, Revista de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Vol 6 No 2 Diciembre p 51 – 62.
- García de la Vega, A. (2014). “El pensamiento crítico en el análisis e interpretación de las representaciones sociales del paisaje”, en Martínez, R. y Tinda, E.M., (eds): *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol. I. Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.
- Garrido, F., Gonzalez de Molina, M., Serrano, J.L. y Solana, J.L. (eds) (1994). “El paradigma ecológico en las ciencias sociales”. ed. Icaria. p.15
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2000). “Ecopedagogía y ciudadanía planetaria”. Xàtiva. Edicions Crec.
- Habermas, J. 2004: *El Occidente escindido*. Trotta, Madrid, 2009
- Jodelet D. (1986). “La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici S. Psicología Social II Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós. Barcelona.

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*. \$ de mayo de 2006, num. 106.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.
- López Facal R., (2015). “La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales” Revista Iber, núm. 79, abril.
- Mora, M. (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. Athenea Digital, num.2 otoño.
- Morales A. (2003). Tesis Doctoral. “Biogeografía y aprovechamiento de la flora autóctona valenciana”. p. 464.
- Moreno O. (2013). Tesis Doctoral. “Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía.”
- Moreno y García. “De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía”. Biblio 3W, vol XX, nº 1124, 2015.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Ibérica.
- Morin, E. y Kern, A.B. (1993). Tierra patria. Barcelona: Kairós.
- Moscovici S. (1979). “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos Aires: Huelmul.



EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Novo, M. (2006). “El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa”. Madrid: Pearson/UNESCO.
- Novo, M y Murga, M. (2010) “Educación ambiental y ciudadanía planetaria”. Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Rev. Eureka Enseñ. Divul. Científ. 7, N° Extraordinario, pp. 179-186.
- Parra, Colomer y Saiz. (2015). “Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación infantil y primaria”. Revista Iber, núm. 79, abril
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre.
- Reigota M. (1998) “Meio ambiente e representação social”. São Paulo: Cortez.
- Roszak, T., (1985). “Persona/Planeta”. Ed. Kairós.
- Santana, D. (2014). TFM: “Análisis de la participación escolar en la gestión de un espacio natural: estudio de casos del Proyecto de Apadrinamiento del Parque Natural del Turia”. Universidad de Valencia.
- Santana, D. (2014). Plantaciones y planteamientos: el árbol y la participación escolar. En XVI Congreso Nacional de Arboricultura. Octubre 2014, Valencia
- Valerio Levante J. (2006). Tesis: “Las representaciones sociales de la calidad de vida en personas en situación de calle de la región metropolitana”. Disponible en: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/valerio\\_j/sources/valerio\\_j.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/valerio_j/sources/valerio_j.pdf)
- Vilches, A. y Gil, D. (2006) Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014. Un necesario punto de inflexión en la atención a la situación del planeta. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, 40, 125-178

- Villaescusa Blanca, M<sup>a</sup> J. (2014). “El árbol, eje vertebrador de toda la comunidad educativa.” En XVI Congreso Nacional de Arboricultura, Octubre 2014, Valencia
- Vio Grossi F. (1994). “La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo”. En, Carlos Contreras (Compilador): *El desarrollo social tarea de todos*. Comisión Sudamericana de la Paz, Seguridad y Democracia, Santiago de Chile.

***Enlaces web***


- <http://www.fao.org/docrep/003/y6265s/y6265s03.htm>, “La reducción de la pobreza y el hambre: la función fundamental de la financiación de la alimentación, la agricultura y el desarrollo rural.” FAO, FIDA y Programa Mundial de Alimentos. Documento preparado para la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo Montreyy, México, 18-22 de Marzo de 2002. Roma Febrero 2002.
- <http://www.igbp.net/publications/summariesforpolicymakers/summariesforpolicymakers/oceanacidificationsummaryforpolicymakers2013.html> ;Ocean Acidification Summary for policymakers.” Third Symposium on the Ocean in a High-CO2 World. Broadgate, W. et al.
- UNESCO, “Education for sustainable development:  
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/>
- Enrédate.org, UNICEF:  
[http://www.enredate.org/cas/formacion\\_profesorado/que\\_es\\_enredate](http://www.enredate.org/cas/formacion_profesorado/que_es_enredate)
- Web Les Arenes: <http://mestreacasa.gva.es/web/lesarenas/1>
- Web Escuela2: [www.escuela2.es](http://www.escuela2.es)
- Web Mas d’Escoto:  
[http://intercentres.edu.gva.es/masdescoto/organizacion\\_detalle.asp?IdOrganizacion=3](http://intercentres.edu.gva.es/masdescoto/organizacion_detalle.asp?IdOrganizacion=3)
- Global Citizenship Education: topics and learning objectives:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- “Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro” XIV Colóquio Internacional de Geocrítica. Geocrítica, Universitat de Barcelona.  
<http://www.ub.edu/geocrit/XIV-Coloquio-Internacional-de-Geocritica.htm>

## 9. ANEXOS


**1** Todos los dibujos del total de la muestra se incluyen como anexos en el CD.

**2.** Plantilla utilizada para la recogida de las representaciones pictóricas con breve descripción del concepto de Ciudadanía Global.

Podries dibuixar el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Podries explicar en un màxim de 3 línies el que és per a tu "La Ciutadania Global"?



Fuente: elaboración propia.

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO: REPERCUSIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**3. Tabla resultados de toda la muestra por cursos y colegios.**

ÍTEMS	Arenes 5	Arenes 6	M Escot 5	M Escot 6	Escuel 5	Escuel 6
Se dibuja el alumno	2 LA-5.19 LA-5.23	4 LA-6.15 LA-6.16 LA-6.18 LA-6.26			1 E2-5.2	2 E2-6.5 E2-6.21
Dibuja su entorno local	0	6 LA-6.13 LA-6.21 LA-6.24 LA-6.25 LA-6.27 LA-6.28				1 E2-6.3
Dibuja solo el medio físico y natural	3 LA-5.8 LA-5.15 LA-5.20	4 LA-6.5 LA-6.12 LA-6.14 LA-6.24	1 ME-5.7	2 ME-6.8 ME-6.9	1 E2-5.13	2 E2-6.12 E2-6.18
Dibuja el globo	18 LA-5.1 LA-5.2 LA-5.3 LA-5.4 LA-5.5 LA-5.6 LA-5.9 LA-5.10 LA-5.11 LA-5.12 LA-5.13 LA-5.14 LA-5.16 LA-5.17 LA-5.18 LA-5.21 LA-5.22 LA-5.24	10 LA-6.1 LA-6.2 LA-6.4 LA-6.7 LA-6.9 LA-6.10 LA-6.11 LA-6.20 LA-6.22 LA-6.23	11 ME-5.2 ME-5.4 ME-5.8 ME-5.10 ME-5.11 ME-5.12 ME-5.13 ME-5.15 ME-5.16 ME-5.18 ME-5.19	10 ME-6.2 ME-6.3 ME-6.6 ME-6.10 ME-6.13 ME-6.14 ME-6.15 ME-6.18 ME-6.19 ME-6.21	12 E2-5.4 E2-5.7 E2-5.8 E2-5.9 E2-5.11 E2-5.12 E2-5.14 E2-5.15 E2-5.16 E2-5.17 E2-5.18 E2-5.19	11 E2-6.2 E2-6.4 E2-6.6 E2-6.7 E2-6.10 E2-6.11 E2-6.13 E2-6.16 E2-6.17 E2-6.20 E2-6.22
Conecta elementos sociales y naturales	0	0	3 ME-5.1 ME-5.9 ME-5.17	1 ME-6.20		3 E2-6.1 E2-6.15 E2-6.19
Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	1 LA-5.7	4 LA-6.3 LA-6.6 LA-6.8 LA-6.17	4 ME-5.3 ME-5.5 ME-5.6 ME-5.14	8 ME-6.1 ME-6.4 ME-6.5 ME-6.7 ME-6.11 ME-6.12 ME-6.16 ME-6.17	5 E2-5.1 E2-5.3 E2-5.5 E2-5.6 E2-5.10	3 E2-6.8 E2-6.9 E2-6.14

Fuente: elaboración propia